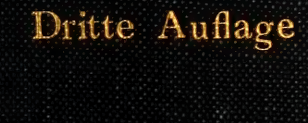
Theobald Ziegler

Geschichte der Pädagogik


Dritte Auflage



C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung (O. Beck) in München

Handbuch

der

Erziehungs- und Unterrichtslehre

für höhere Schulen.

In Verbindung mit den Herren **Arendt** (Leipzig), **Brunner** (München), **Dettweiler** (Darmstadt), **Fries** (Halle), **Glauning** (Nürnberg), **Günther** (München), **Jaeger** (Bonn), **Kiessling** (Hamburg), **Kirchhoff** (Halle), **Kotelmann** (Hamburg), **Loew** (Berlin), **Matthaei** (Kiel), **Matthias** (Berlin), **Münch** (Berlin), **Plew** (Straßburg), **Simon** (Straßburg), **Toischer** (Prag), **Wendt** (Karlsruhe), **Wickenhagen** (Rendsburg), **Zange** (Erfurt), **Ziegler** (Straßburg) u. a.

herausgegeben von

Dr. A. Baumeister.

Erster Band, 1. Abteilung.

Geschichte der Pädagogik

von

Prof. Dr. **Theobald Ziegler.**

Dritte, durchgesehene und ergänzte Auflage.



München 1909.
C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung
Oskar Beck.

Geschichte der Pädagogik

mit besonderer Rücksicht

auf das höhere Unterrichtswesen

von

Dr. Theobald Ziegler,
ord. Professor der Philosophie und Pädagogik an der Universität Straßburg.

Dritte, durchgesehene und ergänzte Auflage.



München 1909.
C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung
Oskar Beck.

C. H. Beck'sche Buchdruckerei in Nördlingen.

Einem Freund aus Jugendtagen

dem verdienten Leiter des Anhaltischen Schulwesens

Herrn Geheimen Ober-Regierungsrat

DR. ADOLF RÜMELIN

in Dessau

zu seinem siebzigsten Geburtstag

Vorwort zur ersten Auflage.

Als im Jahr 1858 an Friedrich Albert Lange die Aufforderung herantrat, eine kürzere Geschichte der Pädagogik zu schreiben, lehnte er es ab mit der Motivierung: „Meine eigenen selbständigen Arbeiten erstrecken sich zwar über einen ziemlichen Teil der Geschichte der Pädagogik, allein auf den meisten Punkten fehlt noch zu viel, als daß ich mir eine gründliche und gleichmäßige Arbeit der bezeichneten Art, die ja immerhin mit Kürze und Popularität der Darstellung sich vereinigen ließe, schon jetzt zutrauen dürfte; überhaupt wäre es vermutlich besser, noch einige Zeit zu warten, da gerade jetzt mancherlei erscheint, das die Abfassung eines solchen Werkes sehr erleichtern wird.“ Und ebenso versicherte W. Rein im Jahr 1894: „Auf dem Gebiete der historischen Pädagogik befinden wir uns erst in den Anfängen wissenschaftlicher Arbeit, und es gilt erst vielfach das Quellenmaterial aufzufinden und zu sichten, dann in Einzeldarstellungen zu bearbeiten, wobei der Zusammenhang mit den geistigen Strömungen der betreffenden Zeit scharf hervortreten muß, ehe an eine begründete, wissenschaftlich fundamentierte Zusammenfassung gegangen werden kann.“

Angesichts solcher Warnungen aus berufenem Munde gehört ein gewisser Wagemut dazu, dennoch einen derartigen Abriß der Geschichte der Pädagogik zu schreiben: dessen bin ich mir wohl bewußt, weiß auch angesichts solcher Verdikte zum voraus, wie es mir damit ergehen wird. Allein das Handbuch, in den sich dieser Abriß einfügt, kann eines solchen zusammenfassenden historischen Teils schlechterdings nicht entbehren, jemand mußte ihn schreiben, und so habe ich es — auf die freundliche Aufforderung des Herrn Herausgebers hin — auf alle Gefahr über mich genommen. Vielleicht doch deswegen, weil ich im stillen der Meinung bin, daß man diese selben Bedenken eigentlich gegen jede solche historische Zusammenfassung in jedem Augenblick erheben kann, wie das ja auch die beiden Jahreszahlen der oben zitierten Stellen zeigen: es klingt 1894 noch ebenso skeptisch wie 1858.

Schlimmer als dieses prinzipielle Bedenken schienen mir die mit der Einreihung in ein Sammelwerk notwendig verknüpften Beschränkungen. Vorgeschrieben war mir fürs erste das Thema: es sollte sein eine „Geschichte der Pädagogik im Abriß, mit besonderer Rücksicht auf die Entwicklung des höheren Schulwesens vom Zeitalter des Humanismus bis auf die Gegenwart, vornehmlich in deutschen Ländergebieten“; es entspricht das zwar im wesentlichen, aber doch nicht ganz dem, was mich an der Geschichte der Pädagogik interessiert. Vorgeschrieben war fürs zweite der Umfang von etwa 16 Bogen: hoffen wir, daß derselbe beim Druck nicht allzu erheblich überschritten werde. Und vorgeschrieben war fürs dritte auch die Zeit: es sind genau 1 ½ Jahre, die mir für die Ausarbeitung bis heute zur Verfügung standen; und dazwischen hinein war noch anderes bereits Zugesagtes zu erledigen. Das ist trotz der Vorarbeiten, zu denen mir meine Vorlesungen über Geschichte der Pädagogik und zahlreiche Besprechungen von Schriften dieses Gebietes längst schon Anlaß gegeben hatten, eine sehr kurz bemessene Zeit gewesen.

Ich weiß nun freilich wohl, daß mich das alles nicht entlastet und rechtfertigt, mich vielmehr nur zum voraus verdächtig macht. Trotzdem wollte ich es hier sagen. Und ebenso ein zweites: daß ich mich ausschließlich an gedruckt vorliegende Quellen gehalten und auch da noch eine Auswahl getroffen habe. Die Nachweise darüber finden sich jedesmal hinter den Paragraphen: sie machen aber nur den Anspruch, das Notwendige und Wertvolle oder dasjenige zu nennen, was mir gerade subjektiv wichtig und nützlich gewesen ist. Auch habe ich angesichts der Schwierigkeit, mir auf jedem Punkt die nötige Literatur zu verschaffen — denn welche Bibliothek wäre in Paedagogicis vollständig versehen? — meistens darauf verzichtet, die speziellen Ausgaben namentlich der älteren Schriften anzugeben, wie sie mir gerade zufällig zur Hand waren: die Titel im Text mußten genügen. Auf der anderen

Seite habe ich aber auch keinen Wert darauf gelegt, alles zu nennen, was mir bei meiner Arbeit durch die Hand ging.

Über meinen Standpunkt in pädagogischen Fragen brauche ich mich hier nicht auszusprechen: er ist bekannt. Verleugnen wird er sich ja auch in dieser geschichtlichen Darstellung nicht: ich kann die Dinge nur erzählen und über die Dinge nur urteilen, so wie ich sie sehe. Immerhin glaube ich, soweit *sine ira et studio* geschrieben zu haben, daß die Parteimänner von links und von rechts mit mir unzufrieden sein werden.

Straßburg i. E., 1. Juli 1894.

Vorwort zur zweiten Auflage.

Dem Vorwort zur ersten Auflage habe ich nur wenig hinzuzufügen.

Das Buch ist im wesentlichen dasselbe geblieben; doch habe ich manches Sachliche zu verbessern und im einzelnen vieles zu ergänzen gehabt, auch stilistisch nachgefeilt, wo immer ich es für notwendig hielt. Größere Änderungen finden sich im dritten und vierten Abschnitt, wo eine Umstellung dem historischen Zusammenhang gerecht zu werden sucht. Weiter wurde die Volksschule etwas mehr berücksichtigt als das erste Mal, so wie ich das in der Einführung zum „Handbuch für Lehrer und Lehrerinnen“ (1903) getan habe. Und endlich habe ich natürlich die Geschichte herabgeführt bis auf die Gegenwart, wodurch zwar kein neuer Abschnitt — denn wir stehen noch immer unter dem Zeichen des „Kampfes um die Schulreform“ —, wohl aber drei neue Paragraphen hinzugekommen sind.

Meinen Kritikern bin ich für allerlei Korrekturen und Ratschläge Dank schuldig. Ich habe diese sorgfältig geprüft und, wo ich die Ausstellungen für richtig hielt, sie benützt. Dem Wunsch, daß von den deutschen Universitäten eingehender die Rede sein sollte, habe ich da und dort entsprochen, im ganzen ihn aber doch ablehnen zu sollen geglaubt. Das ist eine Aufgabe für sich, wie das die Werke von Denifle, Kaufmann und Paulsen zeigen, auf die daher hier ausdrücklich verwiesen sein mag.

Daß mein Stil manchen Leuten nicht gefällt, ist mir leid. Da er aber den einen zu schwerfällig, anderen zu feuilletonistisch und einem Dritten gar zu deklamatorisch ist, so weiß ich wirklich nicht, wem ich nun hätte folgen sollen, und habe ihn daher im ganzen gelassen, wie er ist. Ich bin mit ihm nachgerade so zusammengewachsen, daß ich ebensowenig mehr aus ihm heraus kann als aus meiner Haut; und ebensowenig aus ihm heraus will, denn mein Stil — das bin ich.

Mein pädagogischer Standpunkt ist derselbe wie früher. Nur dem Griechischen und seiner Zukunft gegenüber bin ich skeptischer geworden, wie man das aus meiner „Allgemeinen Pädagogik“ (2. Aufl. S. 46 ff.) ersehen kann. Die geschichtliche Darstellung wird jedoch von dieser Wendung nur wenig beeinflußt worden sein.

Straßburg im Dezember 1903.

Vorwort zur dritten Auflage.

Was von der zweiten Auflage gesagt wurde, gilt ebenso auch von der dritten: im einzelnen ist vieles gefeilt, verbessert, ergänzt worden, im ganzen aber ist das Buch das alte geblieben. Volksschule, Mädchenerziehung und österreichisches Schulwesen sind etwas mehr berücksichtigt als das vorige Mal: damit werde ich wohl bestimmt ausgesprochenen Wünschen Genüge getan haben. Vergessen durfte ich freilich nicht, daß das Buch in ein Sammelwerk hineingehört und ihm dadurch seine Marschroute vorgeschrieben bleibt.

Daß ich meinem Freunde Rümelin wie die zweite so auch diese dritte Auflage widmen und sie ihm dieses Mal zu seinem siebzigsten Geburtstag widmen durfte, ist mir eine besondere Freude.

Straßburg, Ostern 1909.

Theobald Ziegler.

Inhaltsverzeichnis.

Einleitung.

1. Erziehen und Unterrichten, Gewöhnen und Lehren, Üben und Lernen gehören zusammen und bilden erst zusammen ein Ganzes und das Ganze. Daher ist Pädagogik nicht identisch mit Didaktik oder Unterrichtslehre, als ob Unterrichten das einzige Geschäft des Pädagogen wäre; sie ist ihr aber auch nicht koordiniert, so daß die Aufgaben des Lehrers für sich und getrennt von denen des Erziehers betrachtet werden dürften; sondern beide bilden zusammen eins, in der Weise, daß die Didaktik einen wesentlichen Bestandteil der Pädagogik ausmacht: weil zur Erziehung auch der Unterricht gehört, gehört die Didaktik zur Pädagogik. Dabei wird man zunächst an den Einzelnen, an das Individuum denken, das erzogen werden soll. Aber es ist eine glückliche Fügung, daß der erste, der die Erziehung zum Gegenstand des Nachdenkens gemacht hat, daß Platon das auch sofort in sozialem Sinne getan und die Jugendbildung in Zusammenhang mit der Lehre vom Staat und von der Gesellschaft gebracht hat: damit hat er die Erziehung aus der engen Sphäre des Individuell-Willkürlichen herausgehoben und sie als Angelegenheit des Staates und der Gesellschaft den Zwecken dieser Kollektivgebilde unterstellt. Und so oft das inzwischen auch vergessen worden ist, immer wieder hat man sich daran erinnert, und heute denken wir mehr als je daran, daß es sich bei der Erziehung um die einzelnen Individuen wirklich nur handelt, sofern es sich zugleich auch um das Ganze und um das Wohl und Wehe des Ganzen mithandelt. Daß dabei das Individuum nicht zu kurz kommt, dafür sorgt sein eigener ebenso natürlicher wie berechtigter Egoismus und sorgt die Erwägung, daß die Gesamtheit sich nur dann wohl befindet und in Ordnung ist, wenn auch der einzelne in ihr seine Rechnung findet. Deshalb müssen wir die Aufgabe der Erziehung möglichst weit fassen, etwa mit Dilthey als planmäßige Tätigkeit der Erwachsenen auf das Seelenleben der Heranwachsenden; oder wenn uns das Juvenalsche Wort: mens sana in corpore sano einfallen sollte, noch etwas bestimmter als die planmäßige Einwirkung der älteren Generation auf die leibliche und geistige Entwicklung der Heranwachsenden. Wenn wir dabei das Planmäßige besonders betonen, so halten wir uns nur an das Wort: *ἡ παιδαγωγική* sc. *τέχνη* heißt die Kunst des Erziehens und Unterrichtens; um künstliche, d. h. eben um

planmäßige und planvolle Veranstaltungen zur Besorgung dieses Geschäftes handelt es sich.

Richtet man nun das Nachdenken auf diese Kunst, so entsteht die Pädagogik als Kunstlehre, die Theorie von der Kunst des Erziehens und Unterrichtens. Sie ist zunächst ein empirisches Wissen von dem, was zu diesem Zweck geschieht, ist Darstellung und Theorie der Praxis. Aber als Theorie ist sie immer auch kritisch und so wird sie normativ: sie sagt nicht einfach, was ist, und nimmt nicht kritiklos hin, was geschieht, sondern aus dem Zweck der Erziehung heraus, sowie auf Grund ihrer Kenntnis von den dieser zu Gebot stehenden Mitteln beurteilt sie das Bestehende, und so hat sie, teilweise im Gegensatz dazu, zu bestimmen, was geschehen müßte und wie man zu verfahren hätte, um zu dem angestrebten Ziele zu gelangen: sie entwirft also Erziehungsideale, gibt Mittel an, wie diese Ideale zu verwirklichen sind und schreibt Methoden vor für Unterricht und Zucht. Dabei berührt sie sich mit der Ethik, auch wenn wir Schleiermachers Definition zu eng finden sollten, daß es sich in ihr um die sittliche Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere handle. Sie berührt sich mit ihr in der Methode, indem sie deskriptiv anhebt, kritisch verfährt und normativ endigt; in Geist und Sinn, wenn wir Neueren die Ethik als Sozialethik fassen und das eudämonistische Element nicht von ihr ausgeschlossen wissen wollen; und in der Aufstellung und Ausführung von Idealen, die zwar nicht einseitig ethische sein, aber durchaus ethisch orientiert werden müssen. Doch nicht nur von der Ethik ist sie abhängig, auch die Logik wird für die Schulung des Denkens, die Ästhetik für die neuerdings betonte Kunsterziehung und die Religionswissenschaft für den Religionsunterricht Inhalt und Norm hergeben müssen. Nach rückwärts aber muß vor allem die Psychologie Einfluß gewinnen, als notwendige Voraussetzung und Hilfswissenschaft wie für die Ethik so auch für die Pädagogik. Sieht man sich nach Mitteln zur Erreichung pädagogisch wertvoller Ziele und nach den richtigen Wegen um, die zu diesen Zielen hinführen, so muß man sich bei dieser Disziplin Rats erholen, damit die Erziehung und Unterweisung eine naturgemäße, d. h. eine den Gesetzen des Seelenlebens angemessene und mit ihnen rechnende sei; sonst verfehlt sie mit Notwendigkeit ihren Zweck und schädigt ihr Objekt, indem sie ihm Gewalt antut. Was so die Psychologie der Einwirkung auf das geistige Leben, das leistet endlich noch die Hygiene der körperlichen Erziehung: auch sie bildet deshalb eine der Voraussetzungen unserer Disziplin.

Wenn die Pädagogik als Kunstlehre eine Kunst, die Kunst der Jugenderziehung und des Jugendunterrichts darzustellen und zu lehren hat, so muß sie sich bewußt bleiben, daß es auch hier wie bei jeder Kunst mehr noch als auf ein Wissen auf das Können ankommt. Auch zur Jugenderziehung gehört vor allem der Mensch, der erzieht, gehört von seiner Seite Anlage und Takt, Herz und Liebe, Neigung und Lust, lauter Dinge, die nicht gelehrt und gelernt, sondern höchstens ausgebildet und vervollkommnet werden können. Deshalb gibt es Pädagogen, die von einer pädagogischen Theorie und einer theoretischen Unterweisung und Anleitung überhaupt nichts wissen wollen, sondern dem absoluten Naturalis-

mus huldigen. Diesem Extrem gegenüber gilt, daß es sich mit der Kunst des Erziehens doch wohl nicht anders verhalte als mit jeder Kunst: zur Kunst gehört Technik, und für diese existieren Regeln; und auch die Tradition ist etwas, der Künstler steht als Sohn seines Volkes und seiner Zeit unter den Einflüssen seiner Umgebung und auf den Schultern seiner Vorgänger. Darum gibt es für die erziehende Tätigkeit technische Regeln und eine traditionelle Form; von ihnen muß jede Theorie der Pädagogik ausgehen, wenn sie nicht utopisch sein will. Endlich liegt es in dem sozialen Charakter ihres Gegenstands, daß sie sich nicht auf das Individuum und sein Wollen und Können allein verlassen und ihm die Bestimmung des Ziels und die Richtung des einzuschlagenden Wegs zu völlig freiem Belieben überlassen kann. Über das Ziel muß man sich allgemein verständigen, die Kenntnis der psychischen Vorgänge, Prozesse und Gesetze muß den Einrichtungen im ganzen zugrunde gelegt werden; erst innerhalb dieses Gesamtrahmens ist dann dem individuellen Können und der Naivität des pädagogischen Taktes Aktionsfreiheit einzuräumen. Wo freilich dieses Können und dieser Takt bis zur genialen Anlage sich erhebt, da streckt vor ihm, wie die Kunsttheorie vor dem genialen Künstler, so auch die Pädagogik die Waffen und lernt, statt belehren zu wollen. Daß bei ihrem engen Zusammenhang mit der Praxis und ihrem von Haus aus deskriptiven Charakter die pädagogische Kunstlehre zeitlich und räumlich bedingt und vom Milieu abhängig ist, versteht sich ebenso von selber, wie ihre Beeinflussung durch die wechselnden ethischen und psychologischen Anschauungen. Man mag darüber streiten, ob diese historische Bedingtheit, dieser Mangel an Allgemeingültigkeit dem rein wissenschaftlichen Charakter der Pädagogik Eintrag tut: hier, wo es sich um eine Geschichte derselben handelt, empfinden wir es jedenfalls nicht als einen Mangel, sondern vielmehr als Aufforderung zu geschichtlicher Betrachtung, die gerade in dieser Seite unseres Gegenstandes ihre Berechtigung und ihr willkommenes Objekt finden wird.

Schleiermacher, Erziehungslehre (Bd. 9 der philosophischen Werke); O. Willmann, Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung, Bd. 1, 3. Aufl. 1903; A. Döring, System der Pädagogik im Umriß, 1894; P. Natorp, Sozialpädagogik, 2. Aufl. 1906; Th. Ziegler, Allgemeine Pädagogik, 2. Aufl. 1905; Dilthey, Ueber die Möglichkeit einer allgemein gültigen pädagogischen Wissenschaft, 1888; W. Münch, Zukunftspädagogik, 2. Aufl. 1908.

2. Wenn nun aber so die Pädagogik beides einschließt, Theorie und Praxis, Wissenschaft und Kunst, Ideal und Wirklichkeit, so hat auch die Geschichte der Pädagogik eine doppelte Aufgabe. Sie ist einmal die Geschichte einer wissenschaftlichen Disziplin und Kunstlehre und leistet als solche der Theorie dieselben großen Dienste, die die Geschichte der Philosophie im allgemeinen der philosophischen Theorie zu leisten hat. Wenn aber selbst diese ohne Bezugnahme auf die sie umgebende Kulturwelt nicht zu verstehen ist, so hat auch die Geschichte der Pädagogik die der Theorie zugrunde liegende Wirklichkeit, das Erziehungswesen und die dasselbe tragenden geistigen Strömungen jeder Zeit mit in den Kreis ihrer Betrachtung zu ziehen. Damit tritt sie als Darstellung praktisch-sozialer Betätigung und Veranstaltung erst recht in engste Beziehung zur Kultur-

geschichte, von der sie nach dieser Seite hin geradezu einen Teil bildet. Wie ein Volk zu einer bestimmten Zeit seine Kinder erzieht, welche Einrichtungen es dafür trifft, welche Ziele es verfolgt und welche Mittel und Methoden dabei angewendet werden, das gehört zum Verständnis eines Volkstums und seiner Geschichte doch mindestens ebensogut als das Wissen darum, wie es seine Häuser baut oder seine Waffen schmückt und ziert. Und zugleich erklärt und begreift sich nur aus solchem größeren Zusammenhang heraus auch auf diesem Gebiet die Sitte, also vor allem das Schulwesen einer Zeit. Aber nicht einmal die Darstellung der idealen Systeme der Erziehung fällt aus diesem kulturgeschichtlichen Rahmen heraus. Je bedeutender und genialer die Bildner solcher Ideale sind, desto mehr haben sie in ihnen nur das Beste und Höchste ihrer Zeit zusammengefaßt und vereinigt, desto mehr haben sie damit die Ideale ihrer Zeit und ihres Volks selbst erfaßt und nur dem Worte geliehen, was ihrer Zeit nottat und ihren Volksgenossen als Bedürfnis vorschwebte, und desto mehr haben sie damit auch wieder auf ihre Zeit gewirkt: sie haben zu ihr das lösende Wort gesprochen und sind so zugleich Führer und Propheten nach vorwärts geworden. Selbst von so utopischen Gedanken, wie diejenigen Platons im „Staate“ sind, gilt das in mannigfachem Sinn.

Wenn aber damit die Pädagogik durch ihre Geschichte hinausgerissen wird in das weite und vage Meer des Kulturgeschichtlichen, gegen das ja allerlei berechtigtes und unberechtigtes Mißtrauen besteht, so bleibt sie um so mehr auf ihrem eigensten Boden durch die Dienste, die sie dem Erzieher und Lehrer der Jugend ganz direkt zu leisten imstande ist. Wenn sie zeigt, wie tief und wie sicher die Wurzeln der Einrichtungen gelegt sind, an denen er mitarbeiten soll, eben weil sie mit der ganzen Kultur seines Volkes und mit ihrem geschichtlichen Werden aufs engste verwachsen sind, so wird er erkennen, daß dieselben nicht so ohne weiteres und nicht ohne schwere Schädigung des Ganzen durch die Willkür eines einzelnen, und wäre es auch der Mächtigste im Lande, beseitigt und umgestaltet werden können. Wenn im wechselnden Spiel der Theorien und Methoden heute so vieles auftaucht, was sich mit dem Schein tiefer Weisheit und genialer Erfindungsgabe als neu ausgibt, so wird die Geschichte lehren können, wie vieles von diesem scheinbar Neuen schon dagewesen ist und wie wenig davon in der Praxis die Probe bestanden hat. So macht die Geschichte der Pädagogik konservativ und bescheiden und wird ein Schutz gegen Pietätlosigkeit und eine Verteidigungswaffe gegen Angriffe auf das Bestehende und gegen sich überstürzende Neuerungen. Aber dieser konservative Zug der Geschichte ist doch nur die eine Seite: nicht alles Wirkliche ist vernünftig, und doch ist nur das Vernünftige wert, wirklich zu sein und erhalten zu werden. In der Geschichte zeigt sich auch, zeigt sich erst recht der fortschrittliche Zug aller menschlichen Kulturentwicklung.

So ging es ewig an diesem Ort,
Und wird so gehen ewig fort —

ist die Sprache des geschichtlosen Menschen;

Und aber nach fünfhundert Jahren
Will ich desselbigen Weges fahren.

antwortet darauf kritisch und skeptisch die Geschichte. Daß auch unser Schulwesen und unsere Anschauungen von Erziehung und Unterricht einer beständigen Umbildung unterworfen sind und daß es im Lauf der Dinge auch hier nicht an plötzlichen Brüchen und ruckweisen Änderungen gefehlt hat, auch das lehrt uns die Geschichte. Deshalb würde es von borniertem und unhistorischem Sinn zeugen, wenn einer meinen wollte, wir haben heute das Höchste, das für alle Zeiten Beste und Gültige erreicht. Mit der Umgestaltung der uns umgebenden Kulturwelt muß sich auch die Erziehungsweise ändern. Und wenn wir finden sollten, daß wieder einmal eine Zeit alt geworden und ein Neues im Anzug ist, so werden wir uns in Konsequenz davon auch dem nicht verschließen dürfen, daß diese neue Zeit andere Bedürfnisse hat und zu ihrer Befriedigung sich andere Ziele wird setzen und andere Mittel zu ihrer Erreichung wird aufsuchen und finden müssen. Dieser Gedanke wird uns nicht betrüben, sondern wir werden es zu verstehen suchen und mit einer gewissen Ergebung in unbequemer Übergangszeit unsere Pflicht tun — im Dienst des Alten, aber mit Verständnis für die Richtungslinien, die auf ein kommendes Neues hinweisen, entschlossen zur Verteidigung des Bestehenden, aber nicht borniert an allem festhaltend, weil es bestanden hat und besteht. Denn es ist wirklich nicht alles was ist vernünftig, nicht alles was besteht wert erhalten zu werden. Aber auch in anderer Weise noch lernt aus der Geschichte jeder, was bei menschlichem Handeln vor allem not tut, — Bescheidenheit: mit all seinem Können und Wissen, mit all seinen neuen Ideen ist der einzelne doch immer nur ein kleines Rädchen im großen Getriebe geschichtlicher Entwicklung; je sozialer wir denken, desto mehr müssen wir erkennen, daß alles menschliche Handeln, also auch das Erziehen und Unterrichten, ein Dienen, ein Dienst am Ganzen und im Ganzen ist.

3. Das Gesagte kann uns nach zwei Seiten hin für die Umgrenzung der uns gestellten Aufgabe Anhaltspunkte geben. Die Geschichte der Pädagogik hat zunächst darzustellen, wie tatsächlich bei einem bestimmten Volk und zu einer bestimmten Zeit erzogen worden ist. Dadurch wird sie selbst Kulturgeschichte und operiert mit allen Hilfsmitteln kulturgeschichtlicher Forschung, unter denen, wenigstens für die neueste Zeit, die Ergebnisse der Statistik ausdrücklich genannt sein mögen. Aber auf der andern Seite darf sie auch die Theorie und die von ihr aufgestellten Ideale nicht vernachlässigen. Für die Geschichte der Ethik ist neuerdings dagegen ein Einwand erhoben worden, der auch für diejenige der Pädagogik Geltung hätte, wenn er dort zutreffend wäre: in diesen Theorien, sagt man, die ja nur Ideale aufstellen, finden wir just das nicht, was Leben und Wirklichkeit geworden sei, sondern lediglich den Ausdruck der individuellen Richtung und Meinung dessen, der sie aufgestellt habe. Allein einerseits habe ich schon darauf hingewiesen, daß auch die bedeutenderen Theoretiker, oder vielmehr, daß, je bedeutender ein Theoretiker ist, er sich um so weniger individuell, willkürlich und schrullenhaft den Einwirkungen und Einflüssen seiner Zeit und seiner Umgebung entziehen kann, daß er also doch immer als Sohn seines Volkes und seiner Zeit mit der

lebendigen Wirklichkeit in Fühlung bleibt und aus ihr schöpft. Und andererseits greift ja die Theorie auch wieder reformatorisch nach vorwärts in Praxis und Leben ein und bildet den Ausgangspunkt für neue Reihen in der Entwicklungsgeschichte eines Volkes, selbst dann, wenn sie derselben antezipierend weit voraus eilt. Jedenfalls aber lehren uns die Ideale der Theoretiker, welche Bedürfnisse in einer Zeit gerade von den besten und geistig höchst stehenden Menschen empfunden wurden; denn von der Praxis abweichende Ideale werden doch nur dann aufgestellt, wenn der Geist mit der Praxis zerfallen ist, und diese Ideale zeigen, nach welcher Richtung hin die Notwendigkeit einer Änderung und Besserung sich spürbar macht: sie sind die schärfste Art zu kritisieren und zu protestieren. Zugleich aber geht aus dem Gesagten hervor, daß nicht alle Theorien Anspruch haben auf einen Platz in der Geschichte der Pädagogik, sondern nur diejenigen, die gesättigt sind mit Wirklichkeitsgehalt und ihrerseits als „Zukunftspädagogik“ Wirklichkeit zu werden und Wirklichkeit zu schaffen die Kraft haben. Dem Takt des Geschichtschreibers muß es überlassen bleiben, in welchem Verhältnis er überhaupt Theorie und Praxis in verschiedenen Zeiten verschieden berücksichtigt und wie er hier und dort die Auswahl trifft.

Schwieriger ist die Entscheidung der Frage nach dem Umfang im extensiven Sinn. Die Kenntnis von dem Bildungswesen und der Bildungsarbeit eines Volkes gehört mit zu dessen allgemeiner Geschichte und zur Geschichte der Entwicklung seiner Gesamtkultur. Daß also in einer die Kultur mit umfassenden Geschichte der Perser oder der Chinesen auch die persische oder die chinesische Pädagogik behandelt werden muß, versteht sich von selbst. Daher scheint es nahe zu liegen, demgemäß auch eine Geschichte der Pädagogik ganz umfassend zu gestalten und sämtliche Völker in den Kreis der Betrachtung einzubeziehen. Daß das der Neigung unserer Zeit entspricht, beweist der Umstand, daß vor nicht allzu langer Zeit zwei großangelegte Werke unserer Disziplin wirklich diesen Umfang zugewiesen haben. Wie weit freilich gerade diese Abschnitte gelesen und studiert werden, wird man wenigstens fragen dürfen. Und dann, in je engerem Zusammenhang die Erziehung mit dem jeweiligen Kulturzustand eines Volkes, mit seinen sittlichen und religiösen Anschauungen und seinen staatlichen Einrichtungen steht, desto sicherer gehört bei den uns fernstehenden Völkern die Pädagogik durchaus zusammen mit der Darstellung ihres gesamten Kulturlebens; eine Geschichte ihrer Pädagogik, losgelöst von allem übrigen, ist kaum möglich und verständlich, jedenfalls ohne allen Wert und vermöchte höchstens das neugierige Interesse für Kuriositäten zu wecken oder zu befriedigen.

Dazu kommt noch eines. Was auf einem so fremden Boden, bei so ganz anders gearteten Völkern geschehen ist und geschieht, hat keinerlei Beziehung zu der Art, wie wir es machen, hat auch nie irgend welchen Einfluß auf uns geübt. Interesse kann es daher nur gewinnen im Rahmen eines geschichtlichen Gesamtbilds, nicht als Stück für sich. Uns aber führt das zu der Frage, was denn eine Geschichte der Pädagogik überhaupt leisten kann und soll? Es ist schon angedeutet und liegt speziell

im Zweck dieses Handbuchs, daß sie mitbestimmt ist, dem praktischen Interesse der Ausrüstung für das Lehramt zu dienen. Zum Verständnis unserer pädagogischen Gegenwart muß man die pädagogische Vergangenheit in dem Maße kennen und studieren, als jene in dieser wurzelt und von ihr abhängig ist. Daher hat man das Recht, mit Rücksicht auf den praktischen Zweck Maß und Umfang des geschichtlichen Wissens festzusetzen; der eigene wissenschaftliche Sinn wird schon von selbst dafür sorgen, daß diese offen eingestandene Bezugnahme auf die Praxis im ganzen nicht zu einem kleinlichen und banausischen Hinüberschielen auf dieselbe im einzelnen wird. So bin ich denn der Meinung, daß K. v. Raumer als Anfangspunkt für die Geschichte der Pädagogik im wesentlichen richtig das Wiederaufblühen der klassischen Studien bezeichnet hat, bin aber bereit, naheliegenden Einwendungen, die dagegen erhoben werden können, Konzessionen zu machen.

Perser und Chinesen gibt man ja freilich leicht preis, aber Griechen und Römer — haben sie nicht auch hier wie in so vielem anderen, ja gerade und vor allem hier mächtig auf uns gewirkt? sind sie nicht, wie in so vielem anderen, so auch darin für uns Vorbild und wir von ihnen abhängig geworden? Offenbar läuft hier eine Verwechslung mit unter. Worin uns die Römer und vor allem die Griechen Vorbilder geworden sind und uns beeinflussen, das ist am wenigsten die Art, wie sie ihre Kinder erzogen haben. Ihre Sprache und die darin niedergelegten Gedanken und Ideale, ihre Kunst und Poesie, ihre philosophischen Systeme und ethischen Reflexionen, ihre politischen und rechtlichen Institutionen, ihre Geschichtschreibung und ihre Rhetorik: das alles bildet wie das vielfach noch immer unerreichte Muster, so auch die Grundlage für unsere Gesittung und unsere Kultur. Daher ist die lateinische Sprache und sind die griechischen Autoren so wertvolle Unterrichtsmittel und Unterrichtsgegenstände in unseren Gymnasien. Dagegen weicht ihre Art der Jugenderziehung so sehr ab von der unsrigen, hängt so eng zusammen mit ihrer nationalen Lebensanschauung und ihrer nationalen Sitte, beruht so wesentlich mit auf der Natur ihres Landes und ganz besonders mit auf der Institution der Sklaverei, daß wir sie doch nur im ganzen Zusammenhang mit ihrer nationalen Geschichte und Existenz als etwas Vergängliches und Vergangenes, als einen Teil der griechischen und römischen Privataltertümer oder als ein Stück ihrer Philosophie verstehen und würdigen können. In diesem Sinn ist selbst das, was Platon und Aristoteles über die Erziehung für den Staat und im besten Staat gelehrt und gefordert haben, so interessant es durch das sozialpolitische Fundament sowohl an sich als für die Auffassung der Systeme beider Philosophen ist, von einer Geschichte der Pädagogik auszuschließen.

Bedeutsamer, auch nach dem oben aufgestellten praktischen Gesichtspunkt bedeutsamer als das griechische, ist das römische Bildungswesen, sofern die Rhetorenschulen in praxi und die dafür aufgestellte Theorie in Quintilians Institutio oratoria nicht nur auf die Gestaltung der christlich-germanischen Bildungsanstalten eingewirkt haben, sondern namentlich die letztere auch noch von den Humanisten vielfach als Ideal angesehen und

ihrer Theorie und Praxis zugrunde gelegt worden ist. Die üblichen Probleme und Themata der Pädagogik sind in der Tat zum erstenmal von Quintilian als Probleme erkannt und mehr oder weniger eingehend behandelt worden. Aber eine selbständige Darstellung kann dieses Römische darum doch nicht beanspruchen, es wird genügen, an den genannten Orten darauf zurückzuweisen und das Nötigste darüber bei dieser Gelegenheit nachzuholen.

Dagegen bin ich Raumer gegenüber allerdings der Meinung, daß die Pädagogik des Humanismus nicht verstanden werden kann ohne einige Kenntnis des mittelalterlichen Unterrichtswesens. Der Gegensatz gegen dasselbe bildet die negative Voraussetzung für das positiv Neue, das sie gebracht hat. Freilich ist das mittelalterliche Bildungswesen heute in allem Wesentlichen überwunden und beseitigt, und daher würde, von dem oben aufgestellten praktischen Gesichtspunkt aus, Raumer doch im Rechte sein, wenn er es ausschließt. Allein zum historischen Verständnis für das Werden der Neuzeit ist die Kenntnis dessen, aus dem dieses Neue herausgewachsen und dem es gegenübergetreten ist, unumgänglich notwendig. Und so wird wohl der Mittelweg einzuschlagen sein, daß wir der Darstellung der Zeit vom Beginn der Renaissance an eine kurze Übersicht über das Erziehungs- und Schulwesen des Mittelalters voranschicken; dabei wird auf den Zusammenhang desselben mit dem römischen Altertum, aus dem es herausgewachsen ist, in Kürze Bezug genommen werden müssen.

Über die Erstreckung nach vorwärts ist dagegen Streit und Zweifel nicht möglich. Das Interesse am Studium der Geschichte der Pädagogik ist ein aktuelles, und der Gewinn desselben soll der Gegenwart zugute kommen; deshalb muß sie herabgeführt werden bis auf die Gegenwart, sonst bliebe gerade für das Verständnis dieser eine Lücke und die historische Kontinuität wäre unterbrochen. Und da es zunächst Deutsche sind, an die sich dieses Handbuch wendet, so versteht es sich von selbst, daß es die deutsche Gegenwart ist, an die wir dabei denken, daß wir also in unserer Darstellung vorzudringen haben — konkret ausgedrückt bis auf die beiden Berliner Schulkonferenzen von 1890 und 1900 und die mit ihnen im Zusammenhang stehende Umgestaltung des Schul- und Berechtigungswesens in Preußen und in anderen deutschen Staaten. Ebenso bildet die Kasseler Novemberkonferenz von 1901 über Fragen des Reformschulunterrichts für uns einen terminus ad quem. Auch die Gleichstellung der technischen Hochschulen mit den alten Universitäten, wie sie bei der Jahrhundertfeier des Charlottenburger Polytechnikums im Jahre 1899 zur vollendeten Tatsache geworden ist, bezeichnet einen Grenz- und Endpunkt, der freilich mehr noch ein Anfang und ein Ausgangspunkt sein dürfte. Auf dem Gebiet der Volksschule steht das preußische Schulunterhaltungsgesetz, das ihren konfessionellen Charakter festgelegt hat, und die württembergische Volksschulnovelle, um die in diesem Augenblick noch gestritten wird, am Ende der Ereignisse, von denen wir zu berichten haben, obgleich das alles nur Etappen sind, keinen Abschluß bedeutet. Und ebenso ist es mit den Versuchen zur Lösung der Frauenbildung und des Frauenstudiums im Zusammenhang mit der Frauenbewegung im allgemeinen: es

sind einstweilen noch Anfänge, sie gehören aber als solche doch schon der Geschichte an. Das gilt freilich von der Neuregelung des Mädchenschulwesens in Preußen noch kaum; sie steht ja vorläufig nur auf dem Papier und muß auf ihre Verwirklichung erst noch warten. So sind es streng genommen nirgends Endpunkte, auf die wir stoßen, sondern überall Anfangspunkte neuer Entwicklungsreihen; worin sich schließlich nur der Charakter alles Geschichtlichen offenbart, daß es ein kontinuierlich Fließendes ist.

Das eben Gesagte gibt noch zu einer weiteren Begrenzung und Verwahrung Anlaß. Es war von griechischer und von römischer Erziehung und Pädagogik die Rede, der Endpunkt für unsere Darstellung wurde mit Beziehung auf Vorgänge in Deutschland festgesetzt. Motiviert wurde dieses letztere damit, daß diese uns als Deutschen am nächsten liegen. Solchen nationalen Hinter- und Untergrund will mein Buch in keinem Augenblick verleugnen: uns interessiert vor allem die Geschichte der Erziehung in Deutschland. Aber auf der andern Seite bin ich der letzte, der in nationaler Verblendung und chauvinistischem Übereifer die mächtigen Impulse leugnet und übersieht, die auf die Pädagogik der modernen Welt im Zeitalter des Humanismus von Italien, im 17. Jahrhundert von Böhmen und England, im 18. von Frankreich und der Schweiz ausgegangen sind. Gerade sie aufzusuchen und darzustellen wird eine meiner Hauptaufgaben sein. Dagegen ist es schwerlich bloß nationale Eigenliebe, wenn ich meine, daß diese fremden Impulse, neben den eigenen natürlich, an denen es ja auch nicht gefehlt hat, am stärksten und nachhaltigsten doch auf und in Deutschland gewirkt haben, und daß darum hier für eine Geschichte der Pädagogik der geeignetste Standort sei. Ob wir in Gefahr sind, diesen Vorzug zu verlieren, das kann erst eine nähere oder fernere Zukunft lehren. Erwägungen darüber eignen sich daher vielleicht eher für eine sorgende Schlußbetrachtung als für die geschichtliche Darstellung selbst. Späteren Bänden dieses Handbuchs muß es aber vollends überlassen bleiben, zu zeigen, wie die Entwicklung der pädagogischen Ideen das Schulwesen anderer Länder in unseren Tagen gestaltet hat und ob hier nicht, z. B. in der Praxis Nordamerikas oder Frankreichs, neuerdings eigenartige Bahnen eingeschlagen und neue Ziele angestrebt werden.

Endlich noch ein letztes. Nach dem Zweck des ganzen Werkes, in das sich diese Geschichte der Pädagogik einzufügen hat, sollen für uns die höheren Schulen, Gymnasium und Realschule, von besonderer Wichtigkeit sein, während z. B. die methodologische Seite des Volksschulunterrichts und nach oben hin eine irgendwie ins einzelne gehende Geschichte der Universitäten ausgeschlossen bleiben muß. Aber völlig darf doch weder die Universität und noch viel weniger die Volksschule übergangen werden. Wer wollte z. B. von der Scholastik oder vom Humanismus reden, ohne auf die Schaffung und Umgestaltung der Universitäten durch sie hinzuweisen? Wer von Pestalozzis oder von Herbarts Pädagogik, ohne ihre Bedeutung für die Volksschule hervorzuheben? Und auch sachlich kann unmöglich von einem Stufenbau die breite Treppe zuunterst und die schöne Krönung des Gebäudes oben ganz weggelassen und nur

das Mittelstück für sich frei in die Luft gestellt werden. Ja man wird geradezu sagen können und betonen müssen, daß es für die Gymnasien vom Übel und von ihren Vertretern ein Unrecht gewesen ist, daß sie und wenn sie die Fühlung mit der Volksschule und der Volksschulpädagogik allzusehr verloren haben; und ebenso wird eine etwaige Reform des teilweise recht im argen liegenden Hochschulunterrichts vor allem auf die Wiederanknüpfung des zerrissenen Bandes zwischen Schule und Universität bedacht sein müssen. Das richtige Verhältnis in der Darstellung und das Maß des den beiden andern notwendig einzuräumenden Platzes wird sich aus der tatsächlichen Stellung und Beziehung dieser drei Unterrichtsstufen zu verschiedenen Zeiten und aus ihrer stärkeren oder geringeren Berücksichtigung bei den pädagogischen Theoretikern ergeben müssen und unschwer ergeben, ohne daß sich hierüber einleitend Bestimmtes voraussagen ließe.

Wer sich über antike Erziehung eingehender informieren will, sei auf das hübsche Büchlein von J. L. Ussing, Erziehung und Jugendunterricht bei den Griechen und Römern, 1885, oder auf das größere Werk von L. Grasberger, Erziehung und Unterricht im klassischen Altertum, 3 Bde., 1864—81, verwiesen. — Anmerkungsweise wenigstens werde ich hier sagen dürfen, daß auch mein Herz dafür sorgen wird, daß Universität und Volksschule nicht allzu kurz wegkommen. Einer „Hochschulpädagogik“, wie sie neuerdings H. Schmidkunz (Einleitung in die akademische Pädagogik, 1907) erstrebt, stehe ich dagegen durchaus skeptisch gegenüber.

4. Aus dem Vorangehenden folgt für die Einteilung des Ganzen, daß zunächst in einem kürzeren ersten Abschnitt eine übersichtliche Darstellung der mittelalterlichen Pädagogik zu geben ist. Daran schließt sich im zweiten Abschnitt die Pädagogik des älteren Humanismus an, d. h. die Geschichte sowohl der Theorien der humanistischen Pädagogen als des durch sie begründeten Schulwesens im 16. Jahrhundert auf protestantischem und dann auch auf katholischem Boden. Dieses humanistische Schulwesen zerfällt im 17. Jahrhundert, und es beginnt eine Opposition dagegen, die erst als theoretische Kritik neue Gedanken über eine völlige Umgestaltung der Erziehungsaufgaben und Erziehungsmittel bringt, dann praktisch zu vereinzelten Versuchen tatsächlicher Änderung und Besserung führt: davon handelt der dritte Abschnitt, der zeitlich das 17. und einen Teil des 18. Jahrhunderts umfaßt. Ein wirklich Neues kommt jedoch erst seit der Mitte und um die Wende des 18. Jahrhunderts mit dem Neuhumanismus, durch den das scheinbar Abgestorbene wieder belebt und mit einem anderen höheren Geiste erfüllt und das Gymnasium der Gegenwart begründet wird. Ihm zur Seite geht aber von Anfang an eine realistische Strömung, die sich schon in jener Opposition der vorigen Periode ankündigt, mit politischen Neugestaltungen und weiterhin mit dem Umschwung der gesamten Weltanschauung im 17. Jahrhundert zusammenhängt und an der Aufklärung des 18. ihren festen Halt gewinnt. Sie setzt sich in unserem Jahrhundert, unter dem Einfluß der gewaltigen Fortschritte der Naturwissenschaften, in einem blühenden Realschulwesen siegreich durch. Der Entwicklung dieser beiden Richtungen in Theorie und Praxis geht der vierte Abschnitt nach. Schon in ihm tritt aber auch ihr Gegensatz zutage; doch werden wir diesen Kampf um die Schulreform, der sich nicht bloß zwischen

Humanismus und Realismus abspielt, sondern in den auch andere, z. B. nationale Gesichtspunkte mit eingreifen, in einem besonderen fünften Abschnitt zu schildern versuchen. Derselbe wird uns zugleich in die ganze Unruhe und Gärung unserer Zeit hineinblicken lassen. Durch die zweite Berliner Konferenz hat er einen vorläufigen Abschluß gefunden. Daß es aber wiederum nur ein Waffenstillstand sein kann, ergibt sich aus der Wandlung unserer Vorstellungen vom Griechentum und vom griechischen Unterricht, wie sie dort proklamiert worden sind, und aus neuerdings wieder erhobenen Forderungen von Vertretern der Naturwissenschaft zugunsten einer stärkeren Betonung ihres Faches im Schulunterricht. Andererseits hängt es damit zusammen, daß ein anderes Neues, das soziale Element, das gegenwärtig alle Gebiete in seine Wirbel und Kreise zieht, bei jenen Reformen noch kaum zum Wort gekommen ist; und doch kann man den Einfluß, den es auf unsere Gedanken über die Schule und auf die Gestaltung derselben haben wird, bereits an allerlei Anzeichen deutlich spüren, nicht zum wenigsten auch an dem Aufraffen seines Widerparts, des Individualismus, zu entschlossenem Kampf um die Herrschaft im „Jahrhundert des Kindes“. Und auf dem Gebiet des Volksschulwesens stehen wir ohnedies in Gegensätzen und Kämpfen aller Art.

Wie sich innerhalb dieser fünf großen Abschnitte die Gliederung und Anordnung im einzelnen zu gestalten hat, das muß sich aus der Darstellung selbst ergeben. Schon bei jenen kann man im Zweifel sein, ob man das Richtige getroffen hat. Die Geschichte ist ein Kontinuum, jede Periodisierung hat als Sache bloßer Zweckmäßigkeit etwas Willkürliches und Künstliches und reißt Zusammengehöriges auseinander. Ich würde daher Bedenken getragen haben, auch nur soviel vorher zu bestimmen und anzugeben, wenn sich nicht doch in diesem Falle die Teilung fast ungesucht ergäbe und als eine auf der Hand liegende wie eine natürliche und notwendige aussähe. Sie entspricht überdies auch ungefähr der üblichen historischen Gliederung dieses Zeitraums.

5. Die allgemeine Geschichte, speziell die Kulturgeschichte, wird den Rahmen abzugeben haben, in den wir auch diese unsere Geschichte der Erziehung und des Unterrichts hineinstellen; insofern partizipiert sie an den für jene erschlossenen Quellen überhaupt. Aber auch die besonderen Quellen fließen, wenigstens für die Neuzeit, reichlich genug. Für die Praxis sind es die auf das Schulwesen sich beziehenden Gesetze der Staaten und Städte, die Schul- und Kirchenordnungen, die amtlichen Lehrpläne und Prüfungsreglements, statistische Angaben und Mitteilungen privater oder amtlicher Art, neuerdings namentlich auch die anläßlich der großen Welt- oder Landesausstellungen üblich gewordenen, im Auftrag der Regierungen verfaßten Monographien über das Schulwesen einzelner Staaten, und endlich und vor allem die Programme und Festschriften der einzelnen Anstalten. Außerdem geben auch die Schulbücher wichtigen Aufschluß über das, was zu einer bestimmten Zeit gelehrt worden ist, und über das Wie des Unterrichtsbetriebs. Für die Theorie sind es natürlich die Schriften der hervorragendsten Pädagogen und pädagogischen Schriftsteller, wobei wir übrigens die Grenzen nicht weit genug ziehen können und z. B. auch Männer wie

Goethe zu ihnen rechnen müssen, wenn wir an seinen Wilhelm Meister denken.

Ein umfassendes Quellenwerk, in dem Urkunden und Darstellung miteinander abwechseln, sind die „Monumenta Germaniae Paedagogica. Schulordnungen, Schulbücher und pädagogische Miszellaneen aus den Landen deutscher Zunge“. Unter Mitwirkung einer Anzahl von Fachgelehrten herausgegeben von Karl Kehrbach. Seit 1886 sind davon bis zu diesem Augenblick 43 Bände erschienen. Als Ergänzung dazu dienen die seit 1890 veröffentlichten Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte, ebenfalls von Kehrbach begründet. Zahlreich sind die Sammlungen von Schriften pädagogischer Theoretiker, so K. Richters Pädagogische Bibliothek; H. Beyers Bibliothek pädagogischer Klassiker, fortgeführt von Fr. Mann; Die Klassiker der Pädagogik von G. Fröhlich, fortgeführt von H. Zimmer; G. A. Lindners Pädagogische Klassiker; Sammlung der bedeutendsten pädagogischen Schriften aus alter und neuer Zeit, herausgegeben von Gansen, Keller und Schulz; Bibliothek der katholischen Pädagogik, herausgegeben von F. X. Kunz u. a. m.

Unter den sekundären Quellen nenne und charakterisiere ich hier nur kurz die wichtigsten. Die Geschichte der Pädagogik ist eine noch junge Disziplin, nicht viel älter als ein Jahrhundert. Um so mehr darf es als ein Beweis für das Interesse der Neuzeit an pädagogischen Fragen angesehen werden, daß gerade im Zeitalter der Aufklärung, die, freilich nicht ganz mit Recht, als geschichtslos verschrien ist, die ersten Versuche einer solchen Geschichte erschienen und in raschem Fluge zahlreiche Werke über diesen Gegenstand aufeinander gefolgt sind. Der erste noch recht unvollkommene „Versuch einer Darstellung dessen, was seit Jahrtausenden in betreff des Erziehungswesens gesagt und getan worden ist“, ist von K. E. Mangelsdorf 1779. Der nächste ist Ruhkopf, „Geschichte des Schul- und Erziehungswesens in Deutschland von der Einführung des Christentums bis auf die neueste Zeit“ (1. Teil bis Ratich [sic!] 1794). Endlich hat ebenfalls noch am Schluß des 18. Jahrhunderts A. H. Niemeyer in der dritten Auflage seiner „Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts“ von 1799 als dritten Teil einen „Überblick der allgemeinen Geschichte der Erziehung und des Unterrichts“ hinzugefügt. Diesem Vorgang folgte dann im folgenden Jahrhundert Chr. Schwarz, der seiner „Erziehungslehre“ 1813 einen historischen Anhang beigab, den er in der zweiten Auflage von 1829 noch selbständiger gestaltete und in zwei Bänden dem Ganzen voranstellte. Dieses Werk, das in umfassendster Weise die Pädagogik aller Völker umspannt, ragt auch inhaltlich so weit über seine Vorgänger hinaus, daß Schwarz gewöhnlich als der eigentliche Begründer der Geschichte der Pädagogik bezeichnet wird. Wie er und Niemeyer haben dann verschiedene andere pädagogische Systematiker eine übersichtliche Darstellung der Geschichte ihrer Disziplin zu Anfang oder am Ende ihrem Werke beigefügt, so, um nur einige zu nennen, Karl Rosenkranz seiner „Pädagogik als System“ (1848) vom Hegelschen Standpunkt aus, Christ. Palmer seiner „Evangelischen Pädagogik“ (1853) in kirchlich-pietistischem Geiste, der auch in der Beurteilung des Vergangenen vielfach recht einseitig und störend zutage tritt, und neuestens O. Willmann in seiner „Didaktik als Bildungslehre“, deren erster Band (3. Aufl. 1903) die geschichtlichen Typen des Bildungswesens geschickt und fein charakterisiert, sich freilich auch hier nicht ganz frei zu halten weiß von ultramontanisierender Absichtlichkeit. Auch Lorenz v. Steins geistvolle Ele-

mente der Geschichte des Bildungswesens im fünften und sechsten Teil seiner „Verwaltungslehre“ (2. Aufl. 1883) gehören hierher; sie sind mit Gewinn zu lesen, aber mit Vorsicht zu benützen.

Selbständig und losgelöst von systematischer Darstellung hat F. Cramer in seiner „Geschichte der Erziehung und des Unterrichts in welthistorischer Entwicklung“ (1832—38) als Hegelianer — leider nur die Erziehung im Altertum behandelt; und auch das Erscheinen seiner „Geschichte der Erziehung und des Unterrichts in den Niederlanden während des Mittelalters“ (1843) hat aus dem Torso kein Ganzes gemacht, so wertvoll auch das Gegebene ist. Dagegen hat Karl v. Raumer in seiner „Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen klassischer Studien bis auf unsere Zeit“ (erstmals 1842—52, zuletzt in 7. Aufl. 1902) nur die Neuzeit behandelt. Sichere Beherrschung eines für seine Zeit reichen Quellenmaterials, lebendige Darstellung und scharf umrissene Charakteristik zeichnen das geistreiche Werk aus; die energische Einseitigkeit des Verfassers reizt oft zum Widerspruch, aber auch da, wo man gegen sein theologisch gefärbtes Urteil einen solchen erheben muß, läßt man sich dasselbe doch aus dem Munde dieser ganzen sittlichen Persönlichkeit gerne gefallen und versagt ihm weder Beachtung noch Respekt. Wirklich das Ganze umfaßt K. Schmidts „Geschichte der Pädagogik, dargestellt in weltgeschichtlicher Entwicklung und im organischen Zusammenhang mit dem Kulturleben“, 1860—62, in vierter Auflage 1890 begonnen. In den vier stattlichen Bänden steckt viel Arbeit und Fleiß; aber — auch die vierte Auflage des ersten Bandes zeigt das — das Unternehmen übersteigt bei weitem eines Menschen Kraft und mußte darum unvollkommen ausfallen; dazu fehlt es dem Verfasser an völliger Klarheit des philosophischen Standpunkts, an Unbefangenheit des Urteils und an Tiefe seiner Begründung; und hinter der liberalen Weltanschauung, die hier im Gegensatz zu Raumer vertreten wird, vermissen wir jenes Pathos der Überzeugung, das uns bei seinem Antipoden so charaktervoll anmutet. Ebenso umfassend angelegt und viel umfassender durchgeführt ist K. A. Schmids „Geschichte der Erziehung vom Anfang an bis auf unsere Zeit“, fortgeführt von Georg Schmid 1884 bis 1902. Den in der Schwierigkeit der Aufgabe liegenden Fehler des Schmidtschen Werkes suchte dieses letztere dadurch zu vermeiden, daß die einzelnen Abschnitte von verschiedenen Gelehrten und Schulmännern bearbeitet wurden; allein die Folge ist eine große Ungleichheit im ganzen wie im einzelnen, zumal da neben tüchtigen und gründlichen Kennern, wenigstens im ersten und zweiten Band, auch allerlei Dilettanten zu Wort gekommen sind. Das hervorragende Ungeschick des zweiten Herausgebers zeigt sich darin, daß das Werk gegen Ende sich immer mehr in eine Anzahl von teilweise freilich höchst wertvollen Monographien aufgelöst hat, einzelne Partien doppelt behandelt werden und trotz des ungebührlich großen Umfangs (es sind fünf Bände in zehn Abteilungen) das Ganze schließlich doch als Torso mit eingestandener Unvollständigkeit und Lückenhaftigkeit mehr abgebrochen als zu Ende geführt werden mußte.

Nicht ungenannt lassen wir die von demselben Herausgeber K. A. Schmid geschaffene, in 2. Auflage von Schrader besorgte „Enzyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unter-

richtswesens" mit ihren zahlreichen und zum Teil recht ausführlichen historischen Monographien, unter denen sich neben manchem Minderwertigen und total Dilettantenhaften gerade auch auf historischem Gebiete viele Arbeiten von großem und bleibendem Werte finden. Auch das „Enzyklopädische Handbuch der Pädagogik", herausgegeben von W. Rein (7 Bände 1895—99) enthält, namentlich in der 1903 begonnenen und der Vollendung nahen zweiten Auflage eine Reihe guter historischer Artikel. Von kleineren Handbüchern nenne ich nur H. Schiller, Lehrbuch der Geschichte der Pädagogik. 3. Aufl. 1894. In der Mitte zwischen den größeren Werken und solchen kleineren Lehrbüchern stehen H. Scherer, Die Pädagogik in ihrer Entwicklung 1897/1907 (besonders Volksschul-Pädagogik), und A. Stöckl, Lehrbuch der Geschichte der Pädagogik, 1876, letzteres von ultramontanem Standpunkt aus und darin so befangen, daß es der Verfasser nur schwer über sich gewinnt, das Wort Reformation ohne Anführungszeichen zu schreiben. Objektiver ist das ebenfalls in katholischem Geiste gehaltene „Lehrbuch der Pädagogik" von Corn. Krieg, dessen erster Teil in der zweiten und vollends in der dritten Auflage (1905) die Geschichte der Pädagogik in steigender Ausführlichkeit behandelt.

Endlich ist wohl als bedeutsamstes Werk für die Geschichte der Pädagogik gerade in dem von uns festgestellten Umfang und Sinn das Buch von Fr. Paulsen zu nennen: „Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Mit besonderer Rücksicht auf den klassischen Unterricht", 1885; 2. Aufl. 1896/97. Ein gut und fesselnd geschriebenes, überaus geschickt gemachtes und höchst wirkungsvolles Buch; und auch als streng wissenschaftliche Leistung wertvoll, wenngleich hinter dem reichen Wissen auf dem speziell pädagogischen Gebiete die allgemein historischen Zusammenhänge zu sehr in den Hintergrund treten. Das Werk ist „tendenziös", d. h. es hat eine bestimmte Absicht: die Schlußbetrachtung stellt „die Aufgebung des altklassischen Unterrichts" in Aussicht und bezeichnet „den Utraquismus unserer Gymnasien, die mit dem hergebrachten Unterricht in den alten Sprachen den Unterricht in den neuen Wissenschaften und in den modernen Sprachen verbinden wollen", als auf die Dauer unhaltbar. Unter diesen Gesichtspunkt tritt dann auch die vorangehende Geschichtsdarstellung. Im Sinn der Schlußtendenz werden zahlreiche Zeugnisse gegen die altklassischen Studien und gegen den Utraquismus gesammelt und polemisch gegen sie verwertet, und infolge davon scheint es fast so, als ob der ganze Entwicklungsgang unseres gelehrten Unterrichts vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart so etwas wie ein Fehlgang gewesen sei. Gewiß war das nicht die Meinung Paulsens, wie seine inzwischen erfolgten Veröffentlichungen auf diesem Gebiet deutlich zeigen, auch hat er in der zweiten Auflage selbst schon manches gemildert und leise umgebogen. Aber jedenfalls konnte es so gedeutet werden und ist inmitten des heftigen Kampfes um die Schulreform auch vielfach, von Freund und Feind, so aufgefaßt worden, so daß das Buch ein Zeichen wurde, dem widersprochen ward. Heute, wo man sich hin und her näher gekommen ist, urteilt man gerechter; und wenn man darin auch immer noch in glänzender Form nur die halbe Wahrheit sehen sollte, so wird man dem Verfasser doch dankbar sein müssen, daß er mit aller Energie uns auch einmal diese andere Seite der Medaille, neben dem Licht auch den Schatten hat sehen lassen. Wer diesen zum erstenmal zeigt, wird mit Notwendigkeit zur Einseitigkeit neigen, aber auch darauf gefaßt sein müssen, daß die Leser über die neue Beleuchtung erschrecken und das

gewohnte Licht vermissen. Ich bekenne ausdrücklich und gern, daß ich dem Werke Paulsens sehr viel verdanke — nicht nur eine Fülle von Material, sondern auch die Nötigung zu kritischer Vorsicht, die sich freilich auch oft gegen ihn selber kehrt. Sehr erfreulich ist, daß Paulsen in der Sammlung „Aus Natur und Geisteswelt" auch einen kurzen Abriß der Geschichte der Pädagogik im ganzen unter dem Titel „Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung" (1905) hat erscheinen lassen.

Zum Beweis, wie wertvoll Lokalschulgeschichten sein können, sei hier wenigstens eine, Koldeweys Geschichte des Schulwesens im Herzogtum Braunschweig (1891) genannt; die treffliche Darstellung dieses Schulwesens im engen Rahmen eines kleinen deutschen Ländchens läßt uns den Entwicklungsgang der Schule und der pädagogischen Theorien im ganzen erkennen und verstehen. Ebendahin gehören auch derartige Sonderdarstellungen in den Beiheften zu den Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte. Endlich nenne ich noch Bursians Geschichte der klassischen Philologie in Deutschland von den Anfängen bis zur Gegenwart (1883), freilich ein wenig gelungenes Buch.

Die vorstehende Übersicht lehrt zugleich noch eines, daß es schwer ist, auf unserem Gebiet eine ganz unbefangene und rein historische Darstellung zu geben. Vielleicht ist die Geschichte der Pädagogik dazu eine noch zu junge Disziplin; vielleicht hängt es auch mit der praktischen Seite der Pädagogik zusammen, die es der historischen Betrachtung zur Pflicht macht, jede Erscheinung daraufhin anzusehen, was an ihr für die Praxis der Gegenwart noch haltbar und brauchbar sei. So ist die Geschichte der Pädagogik kritisch vom Standpunkt der Gegenwart aus. Die Aufgabe aber ist daneben doch die, mit der praktischen Beurteilung die rein historische zu verbinden, die das einzelne auf sein Existenzrecht im Rahmen seiner Zeit und seiner geschichtlichen Entwicklung hin ohne allzuviel ira et studium zu prüfen hat. Dieses genetische Verstehen muß immer die Hauptsache bleiben.

Dasselbe wendet sich vor allem den aufeinanderfolgenden Einrichtungen und Methoden, Theorien und Systemen zu, dagegen tritt das Persönliche in den Hindergrund. Aber ganz unberücksichtigt darf doch auch dieses nicht bleiben; im allgemeinen nicht, weil ja Menschen die Träger jener Einrichtungen und Systeme sind, und namentlich heute nicht, wo sehr zum Nachteil von Schule und Erziehung an die Stelle von Personen und Menschen immer mehr Verordnungen und Lehrpläne, Methoden und unpersönliche „Lehrkräfte" getreten sind. Daß das Subjekt und das Objekt aller Erziehung der Mensch ist, bleibt demgegenüber dennoch in Geltung; daher werden wir uns freuen, wo wir in der Geschichte auf Menschen stoßen, und es beklagen, wo ein Unpersönliches, in unserer Zeit eine immer unpersönlicher und blutleerer werdende Bureaukratie, die Persönlichkeit und die Individualität zu eliminieren, um nicht zu sagen: zu erdrosseln droht. Dieses Beispiel mag uns zugleich zeigen, wie eine ganz objektive Darstellung ungesucht zum Protest werden kann gegen moderne Auffassungen und Einrichtungen. Auf solche Beziehungen der Vergangenheit zur Gegenwart hinzuweisen, wird sich darum der Geschicht-

schreiber der Pädagogik nicht versagen, auch auf die Gefahr hin der Subjektivität bezichtigt zu werden; denn die Geschichte soll in diesem Falle wirklich eine Lehrmeisterin sein.

Persönliches findet sich, außer in den pädagogischen Enzyklopädien von Schmid und Rein, vor allem noch in den Sammelwerken der Allgemeinen deutschen Biographie und in der Allgemeinen Enzyklopädie der Wissenschaften und Künste von Ersch und Gruber, in der Realenzyklopädie für protestantische Theologie und Kirche, 3. Aufl herausg. von A. Hauck, und in Wetzer und Welte's Kirchenlexikon, 2. Aufl. von Hergenröther und Kaulen, obgleich hier überall, ähnlich wie in unseren Konversationslexicis, das Pädagogische allzu stiefmütterlich behandelt ist. Neuerdings ist ein Sammelwerk im Entstehen begriffen, das das Persönliche ausdrücklich in den Vordergrund stellt: „Die großen Erzieher. Ihre Persönlichkeit und ihre Systeme“, herausg. von Rudolf Lehmann; 1907 ist davon der erste Band erschienen.

Erster Abschnitt.

Das Unterrichtswesen des Mittelalters.

Neben den schon genannten umfassenden Werken zur Geschichte der Pädagogik, in denen auch das Mittelalter zur Darstellung kommt, ist dasselbe auf sein Unterrichtswesen hin speziell, im ganzen oder in einzelnen Perioden und Ländern, bearbeitet worden von O. Denk, Geschichte des gallo-fränkischen Unterrichts- und Bildungswesens, von den ältesten Zeiten bis auf Karl den Großen, 1892. Fr. A. Specht, Geschichte des Unterrichtswesens in Deutschland von den ältesten Zeiten bis zur Mitte des 13. Jahrhunderts, 1885. Heppe, Das Schulwesen des Mittelalters, 1860. Joseph Knepper, Das Schul- und Unterrichtswesen im Elsaß von den Anfängen bis gegen das Jahr 1530, Straßburg 1905. Kämmel, Geschichte des deutschen Schulwesens im Uebergang vom Mittelalter zur Neuzeit, 1882. G. Kaufmann, Geschichte der deutschen Universitäten Bd. I, 1888, Bd. II, 1896. Sigmund Günther, Geschichte des mathematischen Unterrichts im deutschen Mittelalter bis zum Jahre 1525 (Monum. Germ. Paedagogica Bd. III), 1887. Für die Anfänge ist auch Pauly-Wissowa, Enzyklopädie der klassischen Altertumswissenschaft zu nennen, die in der neuen Bearbeitung seit 1894 freilich 1909 erst bis zum Ende des Buchstabens E vorgedrungen ist.

Als das weströmische Reich im 4. und 5. Jahrhundert unter dem Anprall der germanischen Scharen zusammenbrach und sich gleichzeitig, zuerst noch in ihm selber, dann in den auf seinen Trümmern errichteten germanischen Staaten die Christianisierung des ganzen Abendlands vollzog, da ging auch auf dem Gebiete des Schul- und Unterrichtswesens das Bestehende in der Hauptsache zugrunde. Eine in sich morsch gewordene Kultur erlag der rohen Naturkraft eines Volkes, das doch nicht bloß nationale Vorliebe sich scheut ein barbarisches zu nennen und das jedenfalls für die Aneignung und Assimilierung fremder Kulturelemente beanlagt war wie wenige. Und ganz war auch die römische Kultur mit dem römischen Staat nicht vom Erdboden weggefegt worden. Die Kirche, die freilich von innen heraus ebenso zum Untergang des Reiches beigetragen hat, wie von außen her der Ansturm der deutschen Stämme, hatte Reste jener Kultur in sich aufgenommen und wahrte nun die Kontinuität von Rom herüber zu den Reichen der Germanen. Für diese wurde sie so die Bringerin und Vermittlerin höherer Bildung, eine Lehrmeisterin, in deren strenger Zucht und Schule die germanischen Völker das ganze Mittelalter hindurch gehalten worden sind. Wir haben daher zuerst jene alten Formen kennen zu lernen, welche und soweit sie die Kirche benützte, um den neuen Geist und den neuen Inhalt durch sie zu verbreiten und von Generation zu Generation zu überliefern. Daß mit der Vertauschung des Inhalts auch diese Formen einige Veränderung erlitten, versteht sich von selbst; ebenso aber auch, daß der neue Inhalt durch die alte Form beeinflußt und gemodelt wurde.

1. Im alten Rom gab es dreierlei Arten von Schulen — Elementar-, Grammatik- und Rhetorenschulen. In den ersten, die ursprünglich von ihrer Lage an öffentlichen Plätzen den Namen Trivialschulen bekommen

hatten, lernten die Knaben lesen, schreiben und rechnen. Beim Grammatiker handelte es sich um die Bekanntschaft mit der Literatur, erst der römischen, dann ganz besonders auch der griechischen; dazu kam noch Unterricht in Mathematik und Musik nebst Gymnastik. Das Ziel aller höheren Bildung aber war seit dem letzten vorchristlichen Jahrhundert die Rhetorik, durch die sich die Jünglinge auf die öffentliche Wirksamkeit vorbereiteten und für die daher die oberste Schulgattung bestimmt war. So ist die erste Theorie der Pädagogik — Quintilians institutio oratoria — eine Anweisung zu rhetorischer Bildung. Doch wurde als eine Art Propädeutik für diese auch Philosophie (Dialektik) getrieben, dieselbe übrigens auch besonders, namentlich an ihrer Quelle, in Athen, studiert. Die Qualität des Unterrichts war natürlich zu verschiedenen Zeiten eine verschiedene und wechselte überdies nach Ort und Land und nach der Person des Lehrers. Unter den Kaisern mußte sich die Beredsamkeit aus dem Leben in die Schule, aus der Wirklichkeit in die Welt des bloßen Scheins flüchten, und so mußte die Rhetorik zur Sophistik werden und immer mehr in Formalismus und leere Spitzfindigkeit ausarten; die Themen zeigen, daß man auf hohles Deklamieren und unpraktisches Phrasenmachen mehr Gewicht legte als auf den Inhalt und die Sache. Neben den Stätten allgemeiner Bildung gab es übrigens auch noch Fachschulen für Juristen und Mediziner, von denen hier nicht weiter die Rede sein soll. Jene Schulen nun, die erst reine Privatangelegenheit waren, wurden seit Vespasian in der Weise verstaatlicht, daß den Lehrern an ihnen Privilegien, Immunität, eigene Gerichtsbarkeit und ständiges fixes Gehalt zugewiesen wurden. Quintilian ist der erste lateinische Rhetor, der aus der kaiserlichen Kasse besoldet worden ist. Noch 376, also in dem Jahr, auf das der Anfang der Völkerwanderung gesetzt zu werden pflegt, regelte eine Verordnung Kaiser Gratians für Gallien die Lehrergehalte: in der kaiserlichen Residenz zu Trier erhielt der Rhetor 30, der lateinische Grammatiker 20, der griechische 12 Annonen (d. h. eigentlich res omnes quae ad victum pertinent).

Gerade diese Rhetorenschulen in Gallien sind nun aber für uns von besonderem Interesse, weil sie sich hier am längsten erhalten haben und weil sich hier die Verschmelzung von antiker Kultur und christlicher Kirche in bedeutsamster Weise vollzogen hat; wie denn überhaupt Gallien von früh an „das gelobte Land des Lehrens und des Lernens“ und jene auf Rhetorik ruhende Bildung „allmählich im Occident eine Art Privilegium der Galloromanen“ geworden war.[1]) Die erste Stelle unter diesen gallischen Rhetorenschulen nahm die zu Burdigala (Bordeaux) ein, wo der Dichter Ausonius wirkte, dessen „Professores Burdigalenses“ uns seine Lehrer und Kollegen in nicht immer ganz vorteilhaftem Lichte kennen lehren; auch ein

[1]) Mommsen, Römische Geschichte Bd. V, S. 102 ff. Ebenso O. Ribbeck, Geschichte der römischen Dichtung III, 1892, S. 342: „Unter allen Provinzen des Reiches ist Gallien für die Saat römischer Bildung am empfänglichsten gewesen: hier ist sie zuerst fruchtbar aufgegangen, hier in sorgfältig gepflegten Schulen unterhalten, von hier aus ist der Segen klassischer Kultur in die Zeit des Mittelalters gerettet und der deutschen Nation gesichert worden.“

großer Teil seiner anderen Gedichte „diente pädagogischen und didaktischen Zwecken". Diese Rhetorenschulen Galliens überdauerten den letzten Rest der Römerherrschaft nach der Schlacht bei Soissons, in der Syagrius 486 dem Frankenkönig Chlodwig unterlag, und fuhren auch unter der neuen merovingischen Herrschaft fort zu existieren, freilich bald besser: nur noch zu vegetieren. Denn da ihnen nun der Zusammenhang mit dem Mutterland des Lateinischen abgeschnitten war und die Wertschätzung und Verwendung des rhetorischen Könnens in den germanischen Staaten aufhörte, so gerieten sie in immer tieferen Verfall. Es hing dies aber noch mit einem anderen zusammen. Die Rhetorenschulen waren von Haus aus „heidnisch" und ruhten auf der alten heidnischen Bildung und Literatur. Daher finden wir auch auf gallischem Boden so eigentümliche Mischformen, wie sie in jener Zeit überhaupt vorkommen, — man denke an den neuplatonischen Bischof Synesius in Ptolemais oder an den letzten römischen Philosophen Boëthius. Wie bei Boëthius kann man auch bei Ausonius fragen, ob er Christ gewesen, und kaum zweifeln, daß er wenigstens im Herzen Heide geblieben ist, und an Synesius erinnert im Abendland der Bischof von Clermont, Sidonius Apollinaris, der zwischen dem kirchlichen Amt und seiner Vorliebe für heidnische Poesie und Rhetorik nur mühsam einen Kompromiß zu schließen imstande war. Neben solchen heidnisch gesinnten Namenchristen gab es aber hier wie überall strengere, vom Geist des Mönchtums erfüllte Naturen, die zürnend fragten, was Paulus mit Virgil zu schaffen habe, und das Lob Christi mit dem Lob Jupiters für unvereinbar hielten, und die deshalb die Studien der Rhetoren verdammten. Die klassische Literatur war heidnisch, und das Heidentum war dämonisch; daher galt diesen Christen die Berührung mit den heidnischen Autoren und das Studium derselben an den Schulen der Heiden, die auch von der christlichen Jugend besucht wurden, als schwere Sünde. So wirkten Barbarei und Fanatismus zusammen, um den in den Rhetorenschulen erteilten gelehrten Unterricht und den dort erhaltenen Rest klassischer Bildung im 5. und 6. Jahrhundert völlig wertlos zu machen oder geradezu zu vernichten.

Aber wenn so das Christentum Bestehendes unerbittlich zerstörte oder doch an der Zerstörung kräftig mitarbeitete, so war es auf der andern Seite auch wieder der Träger und Bringer von Kultur und verstand es auch hierin Neues zu schaffen. Das Christentum selbst war Lehre und unterrichtete seine Anhänger zunächt in der Kirche durch die Predigt, die damals — nicht ohne Zusammenhang mit der Wertschätzung der rhetorischen Form — viel eifriger und intensiver gepflegt wurde als in der katholischen Kirche unserer Tage. Allein zum Erwerb theologischen Wissens bedurfte es einer besonderen Unterweisung, wie eine solche an der Katechetenschule in Alexandria erteilt wurde, wo es galt, das Christentum mit der hellenistischen Bildung und Philosophie in Kontakt zu bringen und es zum Wissen, zur Gnosis zu erheben. Wie diese Schule entstanden ist, wissen wir nicht. Gegen Ende des 2. Jahrhunderts ist sie als feste Institution da und ist dann durch Clemens und Origenes rasch zu großer Blüte und Bedeutung gekommen. Sie gab der Kirche eine theologische Wissenschaft

und zwang die hellenistische Philosophie auf diese zu achten und sich mit ihr auseinanderzusetzen. Zugleich zeigen Titel wie *Διδαχή* und *Παιδαγωγός*, daß sich diese christliche Gnosis pädagogischer Pflichten frühe schon bewußt war.

In der abendländischen Kirche finden sich zu solchen Einrichtungen und Tendenzen höchstens vereinzelte Ansätze. Erst viel später schrieb hier Cassiodor seine freilich wenig selbständigen Lehrbücher (Institutiones divinarum et saecularium literarum), die das Notwendigste aus der heiligen und den weltlichen Wissenschaften geben wollten; und die zweite Synode von Vaison verordnete 529, daß alle Priester, wie es in Italien üblich sei, die jungen unverheirateten Lektoren zu sich ins Haus nehmen und sie im Psalmengesang, in den kirchlichen Lesungen und im Gesetz des Herrn unterweisen sollten, damit auf diese Weise ein tüchtiger geistlicher Nachwuchs herangezogen werde.

Vor allem aber traten hier die Klöster in die Bresche. Namentlich da, wo nach der Benediktinerregel gelebt wurde, hielt man seit Cassiodor (gest. um 580) darauf, daß die Mönche nicht völlig müßig gingen, sondern sich neben Handarbeit auch wissenschaftlich beschäftigten; und wiewohl natürlich gerade die Klöster auch der Sitz derjenigen Anschauung waren, die der antik heidnischen Bildung feindselig und mißtrauisch gegenüberstand und sie prinzipiell ablehnte, so sind doch andererseits in ihnen durch das Abschreiben von Handschriften die Werke der klassischen Autoren der Nachwelt erhalten worden, und im Zusammenhang mit dieser mechanischen Arbeit wurden dieselben auch geistig rezipiert und studiert und regten zu eigener wissenschaftlicher Betätigung an.

Unter den abendländischen Klöstern zeichneten sich bald diejenigen von Irland und Schottland durch eifrigen Betrieb der Wissenschaften aus. Beda venerabilis (gest. 735) war der gefeiertste Gelehrte in diesem Kreis und machte Schule. Daher kam im Gefolge irischer und angelsächsischer Missionare, eines Columban, Bonifatius u. a. auch wissenschaftliche Bildung von dort mit herüber in das Frankenreich, wo inzwischen unter den Merovingern der Klerus immer mehr verweltlichte und verrohte und die letzten Reste antiker Bildung vollends zu entschwinden drohten. Und doch beruhte auf ihr auch im Reiche der germanischen Franken die Mitarbeit in Kirche und Staat. Der Klerus hielt am Lateinischen fest, der fränkische Staat rezipierte es als offizielle Sprache in der lex salica selbst, und so waren die Söhne der Großen genötigt, diese zu erlernen und sich in ihr von Geistlichen in der Schola Palatina oder in Klöstern unterrichten zu lassen. Deshalb wurde das Lateinische, weil es die Sprache der Kirche und der offiziellen Kreise war, notwendig Schul-, Unterrichts- und Gelehrtensprache und behielt so das ganze Mittelalter hindurch auch im Frankenreich etwas vom Wesen einer lebenden Sprache bei, wie freilich auf der andern Seite gerade hierauf die schroffe Scheidung zwischen den lateinisch redenden Klerikern und Gelehrten einerseits und den ausschließlich im Volksidiom sich bewegenden Laien andererseits zurückzuführen ist.

Zu jener spezifisch wissenschaftlichen Pflege der klassischen Autoren in den Klöstern kam aber durch die Organisation Benedikts noch eine

andere Einrichtung von Wichtigkeit hinzu. Benedikt hatte in seiner Regel den Mönchen auch die Sorge für die sogenannten pueri oblati zur Pflicht gemacht, d. h. für solche Knaben, die von früher Jugend an für das Kloster bestimmt und diesem schon im Kindesalter übergeben wurden, um sie vor der Berührung mit der Welt zu bewahren. Sie mußten erzogen und unterrichtet werden, und so gab es naturgemäß im Kloster Lehrer und Schüler. Da nun Bonifatius seinen Klostergründungen im Frankenreich überall die Regel Benedikts zur Pflicht machte und als Norm auferlegte, so mußte von ihnen auch diese Sorge übernommen werden; so entstanden überall für die pueri oblati Klosterschulen. Doch nicht nur auf die Klöster beschränkte sich dieses geistliche Schulwesen. Unter dem Einfluß der von den angelsächsichen Mönchen ausgehenden Reformen hatte ein fränkischer Bischof Chrodegang von Metz (742—766) an seiner Kathedralkirche das Leben seiner Geistlichen nach klösterlicher Weise eingerichtet; so kam auch hier die Sitte auf, Knaben aufzunehmen, um sie zu tüchtigen Klerikern heranzuziehen. Zu Lehrern für sie wurden besonders geeignete Geistliche bestellt: es war also eine Schule von Geistlichen gehalten und ausschließlich für Geistliche bestimmt. Diese Einrichtung fand Anklang. In Straßburg z. B. akzeptierte sie alsbald der Bischof Heddo (734—775) für seine Kathedralschule; und auf der Synode von Neuching (772 oder 774) wurde sie für Bayern zum Gesetz erhoben: jeder Bischof solle an seinem Sitz eine Schule errichten und einen weisen Lehrer bestellen, der „nach der Überlieferung der Römer“ zu unterrichten und Schule zu halten verstehe.

Zum vorstehenden vgl. außer den genannten allgemeineren Werken noch G. Kaufmann, Rhetorenschulen und Klosterschulen oder heidnische und christliche Kultur in Gallien während des 5. und 6. Jahrhunderts (in Raumers histor. Taschenbuch 1869 S. 1—94). Eine Hauptquelle für die ältere Zeit ist Ausonius (Opuscula, rec. R. Peiper 1886), namentlich durch seine commemoratio professorum Burdigalensium, S. 48 ff.; cfr. den Artikel „Ausonius“ von Marx bei Pauly-Wissowa Bd. II. — Ueber die zweite Synode von Vaison im Jahre 529 s. Hefele, Konziliengeschichte 2^2, S. 741; über die von Neuching ebendas. 3^2, S. 607 ff. — Die Regula S. Benedicti fordert von den Mönchen tägliche Handarbeit (occupari debent fratres in labore manuum), weiß aber noch nichts von wissenschaftlicher Beschäftigung; sie setzt Lesen voraus, aber da handelt es sich um lectio divina; also sind die Codices de Bibliotheca keine profanen Schriften, wie denn auch ein vacari fabulis ausdrücklich untersagt wird. Erst Cassiodorus hat den Mönchen seines Klosters Vivarium (seit 540) geistige Arbeit zur Pflicht gemacht und dasselbe mit allem dazu Nötigen ausgestattet. Dieser Vorgang fand bald in den Benediktinerklöstern Nachachtung, und so wurden sie zu Stätten wissenschaftlicher Arbeit und ihre Bewohner eine Art geistiger Aristokratie gegenüber dem proletarischen Mönchtum des Ostens. Ueber die Regel Chrodegangs von Metz s. Hefele, Konziliengeschichte, 4^2 S. 19 ff.

2. Schon die bisher genannten Reformen im Frankenreich haben sich der Unterstützung des pippinischen Hauses zu erfreuen gehabt, Bonifatius wurde von Karl Martell und Pippin eifrig gefördert. Aber nun kam in Karl dem Großen ein Fürst, der die Sache prinzipieller und energischer angriff als seine Vorgänger und auch auf diesem Gebiet in großem Stil zu reformieren und zu organisieren begann. Er selbst hatte, wie man von ihm gesagt hat, etwas von einem Schulmeister an sich, und so nahm er die germanischen Völker in seine Zucht. Als Mittel und Organe hiebei dienten ihm der Staat mit seinen Einrichtungen und die Kirche und ihre Vertreter. Allein es genügte nicht, diese Zucht erst den Erwachsenen

angedeihen zu lassen: von früh auf sollten die Kinder erzogen werden, und so erfaßte Karl in seinem Geiste als erster den Gedanken einer allgemeinen Jugendbildung. Doch beginnen wir besser nicht mit diesem allgemeinsten, sondern im Gegenteil mit dem engsten Kreis, mit der Schule an seinem eigenen Hof, der sogenannten schola Palatina. Es ist dies keine originale Schöpfung Karls. Schon in der Merovingerzeit — um nicht auf Rom und die Hofschule des Kaisers Augustus zurückzugehen — bestand eine solche Palastschule, in der vor allem Latein getrieben wurde, dessen Notwendigkeit die merovingischen Könige recht wohl erkannten; und so hatten sich auch schon einzelne von ihnen persönlich in der unfruchtbaren Weise ihrer Zeit am wissenschaftlichen Betriebe beteiligt. Karl hat diese inzwischen heruntergekommene und zerfallene Schule wieder neu organisiert und an ihre Spitze einen so bedeutenden Gelehrten wie Alkuin gestellt, der ja weit mehr Lehrer als produktiver Gelehrter gewesen ist. Prinzen und Prinzessinnen des königlichen Hauses, Söhne von Adeligen, die sich unter den Augen des Königs für ein Hof- oder Staatsamt vorbereiteten und endlich Knaben, die für die Geschäfte der kaiserlichen Kanzlei, deren Urkunden in lateinischer Sprache ausgestellt wurden, vorgebildet werden sollten, wurden hier in dem von den Römern überkommenen Wissen, vor allem in Grammatik und Rhetorik unterrichtet, und Karl selbst ging, namentlich auch als Mitglied seiner Akademie, im Eifer für diese Studien mit gutem Beispiel allen anderen voran.

Aber auch an den Klöstern und Kirchen seines Reiches betrieb er die Hebung des Unterrichtswesens mit allem Nachdruck. Im Jahr 786 und 787 ergingen epistolae de literis colendis oder literarum studiis, worin er erklärte: weil ihm die Verbesserung der kirchlichen Dinge so sehr am Herzen liege, wünsche er die Pflege der Wissenschaften, die durch die Gleichgültigkeit seiner Vorfahren fast in Vergessenheit gekommen seien, wiederum zu fördern; denn ohne das sei es nicht möglich, die Geheimnisse der h. Schrift zu ergründen. Wie diese Mahnung wirkte, zeigt die Synode von Aachen (789), auf der man beschloß, daß in jedem Kloster und Domstift Schulen sein sollten, in denen die Knaben die Psalmen, die Schriftzeichen, den Gesang, die Berechnung der kirchlichen Feiertage und die Grammatik erlernen könnten. Und was hier beschlossen wurde, finden wir bald durch das ganze Reich hin verwirklicht, nicht zum wenigsten durch die Berufung gelehrter Iren und Angelsachsen als Lehrer für die Geistlichen des fränkischen Reichs. So suchte Karl vor allem einen gebildeten Klerus heranzuziehen, wie er denn auch die bereits vorhandenen Geistlichen zu reger wissenschaftlicher Tätigkeit anspornte; denn ohne die Kirche, das wußte er wohl, konnte er für eine bessere Bildung des Volkes nichts ausrichten. Namentlich wurden die bedeutenderen Bischofssitze und Abteien von ihm nur wissenschaftlich gebildeten Männern übertragen, insbesondere später Schülern von Alkuin, den er ja selbst auch zum Abt von Tours gemacht hat. Übrigens nicht nur für künftige Kleriker und Mönche, auch für Laien sollten jene Dom- und Klosterschulen geöffnet sein: wenigstens zeigt das eine Pastoralinstruktion des Bischofs Theodulf von Orleans. Und nun tat Karl auch noch den letzten Schritt. Zunächst

wurde jeder Pfarrer angewiesen, etliche Schüler zu halten, die zu Sängern und Ministranten für die Kirche herangezogen und geschickt gemacht werden sollten, im Verhinderungsfall für den Pfarrer den Gottesdienst abzuhalten, davon sollte niemand zurückgewiesen werden. Freilich war das noch einmal nur für den Dienst an der Kirche bestimmt, wenn es auch in Wirklichkeit weitere Wirkung haben konnte. Als aber der Versuch eines allgemeinen katechetischen Volksunterrichts für Erwachsene scheiterte, da wurde es allen Eltern zur Pflicht gemacht, ihre Söhne zur Schule zu schicken, entweder in ein benachbartes Kloster oder zum Pfarrer, damit sie wenigstens das Glaubensbekenntnis und das Vaterunser richtig lernten und zu Hause auch andere lehren könnten. Damit war das Prinzip der Allgemeinheit des Unterrichts und des staatlichen Schulzwangs aufgestellt; die einstweilige Beschränkung auf religiöse Unterweisung lag im Geiste der Zeit. Wie sehr aber alles von der einen Persönlichkeit Karls abhing, das zeigt das Schicksal dieser seiner Anordnungen und Einrichtungen nach seinem Tode.

G. Kaufmann, Deutsche Geschichte bis auf Karl den Großen, 2 Bde. 1880/81. Karls epistola de litterarum studiis bei Migne, Patrologia, Patres latini Bd. 98, S. 895 f. Ueber die Beschlüsse der Synode von Aachen s. Hefele, Konziliengeschichte 3, S. 621 ff. Der Beschluß lautet: ut scolae legentium puerorum fiant. Psalmos, notas, cantus, computum, grammaticam per singula monasteria vel episcopia et libros catholicos bene emendate; quia saepe, dum bene aliqui deum rogare cupiunt, sed per inemendatos libros male rogant. Et pueros vestros non sinite eos vel legendo vel scribendo corrumpere.

3. Mit den ihr von Karl gesteckten Zielen und auferlegten Pflichten tritt die Kirche in das Mittelalter ein. Hat sie daran festgehalten oder sie fallen lassen? sie erreicht und weitergebildet oder auf ihre Durchführung verzichtet? Das zuletzt Erwähnte, der Gedanke einer allgemeinen, wenn auch ausschließlich religiösen Unterweisung des Volkes durch tüchtig gebildete Geistliche, beruhend auf einer vom Staate den Eltern auferlegten Schulpflicht, wurde sofort von Karls Nachfolger preisgegeben und blieb das ganze Mittelalter hindurch begraben; Luther hat ihn wieder aufgenommen, aber erst der moderne Staat hat ihn verwirklicht. Eine auf Schulzwang sich stützende Volksschule gibt es also in unserer Periode nicht. Dagegen bleibt die Dreiteilung der Schulen: Klosterschulen, Dom- und Stiftsschulen, Pfarrschulen. Allein auch bei den ersteren tritt sofort eine Verengung der Aufgabe im streng kirchlichen Interesse ein. Die große Reichstagssynode zu Aachen faßte 817 den Beschluß, in den Klosterschulen keine andern als pueri oblati zuzulassen, so daß sie also hinfort nur der Erziehung künftiger Klosterleute zu dienen hatten; ebenso sollten sich die Dom- und Stiftsschulen auf die scholares canonici, d. h. auf künftige Kleriker beschränken. Doch zeigte sich rasch genug das Nachteilige einer solchen kirchlichen Exklusivität; und so wurde, um einerseits diesen Schulen ihren streng kirchlichen Charakter zu wahren und andererseits doch auch Laien am Unterricht teilnehmen zu lassen, ein Ausweg in der Weise gefunden, daß den für künftige Mönche und Kleriker bestimmten inneren Schulen, die mit dem Konvikt verknüpft waren, äußere Schulen zur Seite traten, in denen neben den künftigen Weltpriestern auch nicht zum geistlichen Amt bestimmte Kinder Aufnahme finden sollten.

Klerikal waren endlich auch die nur spärlich und kümmerlich sich erhaltenden Pfarrschulen, in denen es sich für längere Zeit nur um die von Karl vorgesehene Unterweisung von Ministranten, günstigstenfalls um die erste Vorbereitung eines besonders begabten Knaben für den Kirchendienst handelte. So haben wir im karolingischen Zeitalter und noch darüber hinaus 1. Klosterschulen, die in scholae interiores sive scholae claustri und in scholae exteriores sive canonicae zerfallen; 2. Dom- und Stiftsschulen, ebenfalls teils scholae interiores teils scholae exteriores; und endlich 3. vielleicht vereinzelt auch einige Pfarrschulen. Die drei scholae publicae, die auf der Reformsynode zu Paris und dem Reichstag zu Worms (beide 829) von den mit den Schulzuständen wenig zufriedenen Prälaten verlangt wurden, sollten eine Art von Muster- und Hochschulen zur Heranbildung tüchtiger geistlicher Lehrer sein. Außer in Italien haben sich aber solche Musterschulen, statt von Staatswegen eingerichtet zu werden, sozusagen von selbst gemacht: es waren die besten und trefflichsten Klosterschulen, zu denen von auswärts, zum Teil von weit her, lernbegierige und wissenschaftlich interessierte junge Kleriker herbeikamen; statt mancher anderen nenne ich hier nur Fulda und St. Gallen.

An der Spitze der Klosterschule stand der magister principalis, an der der Dom- oder Stiftsschule der magister scholarum, später scolasticus, Scholaster genannt, der anfangs wenigstens zu den höchsten Würdenträgern des Stifts gehörte. Ihm lag es vor allem ob, die magistri anzustellen, nicht nur an seiner Schule, sondern für den ganzen Sprengel hatte er die facultas docendi zu erteilen. Selbstverständlich sollte der Scholaster ein lehrfähiger Mann sein, also selbst auch unterrichten; bald aber wurde es eine Würde mit Rechten, denen keine Leistungen entsprachen, der Scholaster wurde ein vornehmer Herr, der sich zum Lehren zu gut dünkte und dieses Geschäft seinen Untergebenen überließ. Natürlich wurde dadurch der Stand der Lehrer von vorneherein herabgedrückt und ihr Ansehen gemindert; und das fiel dann im späteren Mittelalter wieder auf den Scholaster selber zurück, der nun aufhörte, zu den Dignitaren gerechnet zu werden.

Der Beschluß des Aachener Reform-Reichstags (s. Simon, Jahrb. d. fränkischen Reichs Bd. 1, S. 86) heißt: ut scola in monasteriis non habeatur nisi eorum, qui oblati sunt. Ueber die Petition um scholae publicae s. Hefele, Konziliengeschichte 4², S. 68, 74, und Simon a. a. O. S. 319. Ueber die Stellung des Scholasters s. Knepper a. a. O. S. 27, 125.

4. Was wurde nun an diesen Schulen gelehrt? Einen für alle geltenden Lehrplan gab es natürlich nicht, aber eine Tradition, die ja in dem ganzen wissenschaftlichen Betrieb des Mittelalters fast allmächtig war; und so beziehen sich die Differenzen eigentlich nur auf die Quantität, je nach der Höhe der Schule. Die Pfarrschulen scheiden vorläufig aus, da es in ihnen höchstens nur auf Abrichtung zum Ministrantendienst abgesehen war. Bis zum 12. Jahrhundert lassen sich überhaupt keine besonderen urkundlichen Belege für ihr Dasein beibringen; sie fristeten also höchstens ein latentes Dasein und existierten sicher nur ganz sporadisch. Bei den beiden anderen Schulgattungen handelte es sich zunächst um Elementarunterricht: an den lateinischen Psalmen lehrte man lesen, indem man sie zugleich auswendig lernen ließ; vor allem aber galt es schreiben,

schön schreiben zu lernen, um die Kunst des Abschreibens ausüben zu können, die ja in den Klöstern so energisch betrieben wurde. Mancher freilich las, wußte auswendig, schrieb ab, was er selbst nicht verstand; daher es von dem einen und anderen Kodex heißt, er sei puerili police scriptus. Ferner wurde auch der Gesang auf dieser untersten Stufe schon im Dienst und Interesse des Gottesdienstes gepflegt, und da „die rauhen germanischen Kehlen“ sich nur schwer an den gregorianischen Kirchengesang gewöhnen konnten, so galt dieser Unterricht für besonders schwierig; deshalb gab es hier auch die meisten Schläge und die meisten Tränen. Ebenso gehörten die Anfänge des Rechnens zu diesem kirchlichen Elementarunterricht, da es sich dabei nur um die Berechnung der kirchlichen Feiertage, besonders des Osterfestes handelte. Endlich wurde möglichst früh auch mit dem Unterricht im Lateinischen begonnen, wobei es vor allem darauf ankam, das Kirchenlatein und das Gebrauchslatein zum Sprechen zu erlernen. Bei diesen Anfangsgründen verblieb es in vielen Schulen, in manchen Gegenden, zu manchen Zeiten durchaus.

Wo das nicht der Fall war, schloß sich der Unterricht in den sieben freien Künsten an. Die Zusammenstellung dieser sieben Disziplinen hatte sich schon in den Schulen des römischen Reiches vollzogen: es waren die studia liberalia, die auf die *ἐγκύκλιος παιδεία* (*ἐγκ. μαθήματα*) der Griechen zurückgingen. Von den christlichen Gelehrten waren sie dann, unter Berufung auf die Sprüche Salomonis 9, 1, einfach in die Literatur und Praxis des frühmittelalterlichen Schulunterrichts herübergenommen worden. Die drei sprachlichen Fächer Grammatik, Rhetorik und Dialektik oder Logik bildeten das Trivium, die vier mathematischen Arithmetik, Geometrie, Astronomie und Theorie der Musik das Quadrivium. Der wichtigste von diesen Unterrichtsgegenständen als Grundlage aller übrigen war die Grammatik, die Hrabanus Maurus als scientia interpretandi poetas atque historicos et recte scribendi loquendique ratio definiert hat; zu ihr wurde also auch die Lektüre und Interpretation der Schriftsteller gerechnet. Das grammatische Lehrbuch war „der Donat“, d. h. de partibus orationis ars minor des Aelius Donatus, eines römischen Grammatikers und Rhetors aus der Mitte des 4. Jahrhunderts, ein Buch, das übrigens Dutzende von Malen für den jeweiligen Schulgebrauch umgearbeitet und zurechtgestutzt worden ist. Die ausführlichere ars grammatica Donats blieb den Lehrern vorbehalten, die sich daneben mit Vorliebe an des byzantinischen Grammatikers Priscian 18 Bücher institutionum grammaticarum gehalten haben. Später wurden Donat und Priscian verdrängt durch das a. 1199 in leoninischen Hexametern abgefaßte Doctrinale des Alexander de Villa Dei, das aber an großen Mängeln, bei aller Unvollständigkeit des Stoffes an einer ermüdenden Breite und Schwerverständlichkeit litt (es bestand aus 2645 Versen) und deshalb in der humanistischen Zeit nicht ohne Grund als das Wahrzeichen scholastischer Unmethode galt und angegriffen wurde. Auch dieses Buch erfuhr in der dreihundertjährigen Periode seiner fast allgemeinen Verbreitung und Geltung vielfache Abänderungen; selbst die Dreiteilung des Werks in Etymologie (Formenlehre), Syntax, Prosodie und Figuren ist erst späteren Datums. Waren die ersten Schwierigkeiten

des grammatischen Unterrichts überwunden, was trotz der anfänglichen Zuhilfenahme der Muttersprache spät genug der Fall war, so begann man mit der Lektüre, und zwar hatten hierbei die Dichter den Vortritt: Äsops ins Lateinische übersetzte Fabeln, „Catonis sententiae“, ein für den Schulgebrauch zusammengestelltes moralisches Spruchbuch, und vor allem Virgil. Doch bewahrte der mönchische Geist vielfach noch immer die alte Scheu vor den heidnischen Autoren, und so ersetzten manche Lehrer in der Schullektüre namentlich den heidnischen Virgil durch Prudentius als disertissimum atque christianissimum poetam, wie er mit Recht genannt wurde. Der Lektüre der Dichter gegenüber, die oft sehr umfassend gewesen zu sein scheint, aber ausschließlich im Dienst der Grammatik, Metrik und Prosodie stand, traten die prosaischen Autoren durchaus zurück. Die Hauptsache blieb immer der mündliche und schriftliche Gebrauch der lateinischen Sprache, die durch sogenannte Dictamina in Prosa und Versen geläufig werden sollte.

Dem grammatischen Unterricht steht die Rhetorik an Bedeutung bei weitem nach, ganz dem entsprechend, daß allmählich die Predigt im mittelalterlichen Gottesdienst zur Nebensache wurde und erst später wieder volkstümliche Vertretung fand. Dagegen tritt an die Stelle des eigentlich rhetorischen Unterrichts eine Anleitung zum Schreiben von Briefen und Urkunden, da gerade Kleriker diese Kunst im Kirchen-, Staats- und Privatdienst wohl gebrauchen konnten. Im Englischen ist ja aus dieser Verwendung der clerici der kaufmännische clerk hervorgegangen. Häufig haben sich daran auch einige juristische Studien und Kenntnisse angeschlossen.

Die Dialektik war anfangs von noch geringerer Bedeutung, stieg aber in den bald kommenden Tagen der beweisgierigen und streitlustigen Scholastik mit ihrer Vorliebe für diese treffliche Waffe rasch zu der ersten Stufe empor und wurde als potens quaerendi, diffiniendi et disserendi, etiam vera a falsis discernendi hoch geschätzt. So war es natürlich, daß auch im Unterricht der Dialektiker dem Grammatiker an Wert mehr und mehr voranging. Was bei dieser dialektischen Eristik mit ihren Spitzfindigkeiten herauskam, mag man sich von Prantl in seiner Geschichte der Logik sagen lassen. Abälards Sic et Non kann uns freilich zeigen, was geistreiche Menschen in der Anwendung dieser dialektischen Kunst auf den Inhalt der scholastischen Wissenschaft, speziell auf das Dogma, aus ihr machen konnten.

Vom Trivium gingen wohl nur die begabteren Schüler weiter zum Quadrivium mit seinen schwierigeren oder für schwieriger geltenden Fächern. Manche Schulen blieben sogar ganz auf den Unterricht in jenen drei Disziplinen beschränkt, auf die dann der Name Trivialschulen im übertragenen Sinne angewendet wurde; und gewiß haben es auch viele Lehrer an denselben über die Kenntnis in diesen Elementarfächern ihr Leben lang nicht hinausgebracht. Doch wurde die Berechnung der kirchlichen Feiertage, der computus, für die Geistlichen als unumgänglich notwendig angesehen, ein Minimum von Mathematik war deshalb für alle unerläßlich. Und so drehte sich denn auch der sehr schwerfällige Unterricht in Arith-

metik und Astronomie fast ausschließlich um diese kirchliche Berechnung, soweit nicht das Spielen mit kabbalistischer Zahlenmystik als geheimnisvolle Kunst von besonderem Reiz bei einzelnen hinzukam. Immerhin hat S. Günther gezeigt, daß im Mittelalter für und in Mathematik doch etwas mehr geleistet worden ist, als man früher anzunehmen geneigt war. Die Musik wurde auf der Stufe des Quadriviums theoretisch behandelt, dagegen die Geometrie vernachlässigt und an ihrer Stelle höchstens etwas Geographie und Naturgeschichte gelehrt. So waren „die sieben Säulen der Weisheit" beschaffen, auf denen sich dann diese selbst, die Theologie oder, wie in Bologna und Salerno, das juristische und medizinische Fachstudium aufbaute.

Für alle diese Disziplinen gab es zahlreiche Lehrbücher und Kompendien, in enzyklopädischer Form war das Ganze dieses Schulwissens vielfach zusammengefaßt. Gleich am Eingang in das Mittelalter stehen Marcianus Capella, dessen Artes liberales sich durch ihre zerhackte, katechismusartige Form für den Schulbetrieb besonders empfahlen, Boëthius mit seinen Übersetzungen und Kommentaren zu Aristoteles und Cassiodorus mit dem zweiten Buch seiner Institutiones, das den Titel führt: de artibus ac disciplinis liberalium litterarum. Aus Karls des Großen Zeit stammen die einflußreichen Lehrbücher Alkuins für die Fächer des Triviums, in dialogischer Form hat er die Regeln für Grammatik und Orthographie, für Rhetorik und Dialektik zusammengestellt, während Hrabanus Maurus (776—856) in dem dritten Buch seines Werkes de clericorum institutione aufführt, was der zum regimen animarum berufene Kleriker wissen mußte. Diesen Mann aber deswegen den „Schöpfer des deutschen Schulwesens", den „ersten Praezeptor Germaniae" oder sein Buch „die erste deutsche Gymnasialpädagogik" zu nennen, erscheint als arge Übertreibung und ist eigentlich nur dann möglich, wenn man das Buch mehr nach dem Titel als nach dem Inhalt beurteilt. Durch alle diese Schriften war vorläufig festgestellt, was in den mittelalterlichen Schulen gelernt werden mußte; und bekanntlich gehört es zum Wesen der Scholastik, einmal Festgestelltes hinzunehmen und festzuhalten in Respekt vor Autoritäten und vor Tradition.

„Das Doctrinale des Alexander de Villa-Dei" von Prof. Dr. Dietrich Reichling (Monumenta Germaniae Paedagogica Bd. XII), 1893. Leider trägt der gelehrte Verfasser auch in diese harmlose Frage pädagogischer Technik eine konfessionelle Animosität herein und wird dadurch ungerecht. Man höre nur den einen Satz (S. VII): „Wir gestehen, daß wir ihr (der lateinischen Sprache der Scholastik am Ende des Mittelalters) einen minder tragischen Ausgang gewünscht hätten, als unter dem Seziermesser der Humanisten zu verenden." — Ueber Hrabanus Maurus urteilt ähnlich wie ich J. Freundgen im 5. Band der Sammlung d. bedeutendsten pädagog. Schriften. — Sehr interessant sind die Mitteilungen Kneppers a. a. O. S. 16 ff. über einen Bibliothekskatalog des Klosters Murbach aus der Karolingerzeit. Was er daraus über den hohen Stand der Murbacher Schule schließt, kann ich freilich nicht so ohne weiteres gelten lassen.

5. Dem mönchischen Geist, der in den Kloster- und Domschulen des frühen Mittelalters ausschließlich herrschte, entsprach auch die Schulzucht. Stock und Rute waren ihre unentbehrlichen Hilfsmittel, der Stock das Symbol des Lehrers, sub virga degere der Ausdruck für das Leben in der Schule, pueri subiugales der Name für die Schüler. Neben dem Musiklehrer, der, wie schon erwähnt, die rauhen germanischen Kehlen ge-

schmeidig zu machen die mühevolle Aufgabe hatte, war besonders der Grammatiker gefürchtet, und spara dorsum daher der witzige Name für ein Lehrbuch der Grammatik. Namentlich in den inneren Schulen der Oblati ging es streng und finster her, fast grausam war hier die Zucht, und der Geist des jugendlichen Frohsinns wagte sich kaum über ihre Schwelle, nur selten war eine Stunde der Erholung und der Lebensfreude gewidmet, der die künftigen Mönche schon in der Jugend absterben sollten; auch Ferien gab es hier keine. Diese fehlten auch an den äußeren Schulen; doch gab es dafür so zahlreiche kirchliche Feier- und Festtage, an denen der Unterricht ausfiel, daß sich das zur Not ertragen ließ. Und außerdem fehlte es hier nicht an dem fröhlich heiteren Treiben der Jugend, nicht an Scherz und Mutwillen aller Art. Ein besonderer Jubeltag war die Feier des Unschuldigenkindleintags nach Weihnachten (28. Dezember), offenbar ein Nachklang der alten römischen Saturnalien. Wie in Rom das Verhältnis zwischen Herrn und Sklaven, so drehte sich an diesem Tage auch hier das zwischen Lehrern und Schülern um: ein Schüler war Schulabt, Schulbischof (daher das Ganze auch Bischofsfest oder Bischofsspiel genannt) oder Schulkönig und leitete an manchen Orten sogar den Gottesdienst. Während aber z. B. in St. Gallen alles sittig und gebildet zuging, gab diese Feier an andern Orten Anlaß zu Ausbrüchen wüster Roheit oder arger Frivolität; auch bekamen dabei unbeliebte Lehrer zuweilen die Schläge zurück, die sie das Jahr hindurch allzu reichlich ausgeteilt hatten. Daher wurde seit dem 13. Jahrhundert vielfach gegen den Skandal dieses Kinder- und Narrenfestes geeifert und eingeschritten, teils von den geistlichen Oberen selbst, teils von den Magistraten der Städte, die für die guten Sitten ihrer Jugend zu sorgen hatten. Doch ist erst in der humanistischen Zeit der Kampf dagegen allgemein und mit Erfolg geführt worden.

„Über die Feier des Schulbischofs am Straßburger Münster sind wir besonders gut unterrichtet." Auch hier nahm erst Geiler († 1510) den Kampf gegen den Unfug auf. Vgl. KNEPPER a. a. O. S. 433 ff.

6. Auf einzelne Schulen und auf einzelne besonders berühmte Lehrer speziell einzugehen, ist hier nicht der Ort. Wohl aber ist darauf hinzuweisen, daß gewisse Wellen des Steigens und Sinkens wie im Niveau einzelner Schulen so im Niveau der Schulbildung überhaupt deutlich zu erkennen sind. Die Zeit Karls des Großen und dann wieder die Periode der Ottonen war eine Zeit wissenschaftlichen Aufschwungs, eine Art Frührenaissance, in der der Einfluß der Antike und die Berührung mit ihrem Geiste unverkennbar ist; dazwischen lag und darauf folgte ein jäher und tiefer Niedergang. Dem Höhen- und Tiefstand der Wissenschaft entsprach die Kurve des Schulwesens um so genauer, als ja jene selbst lediglich Schulwissenschaft, Scholastik war. Nicht bloß Theologie und Philosophie, auch Jurisprudenz, Naturwissenschaft und Medizin, mit einem Wort also die schulmäßige Behandlung sämtlicher Disziplinen, des Triviums, des Quadriviums und aller Fachwissenschaften, umfaßt und bedeutet der Name Scholastik. Daher ist es kein Wunder, daß sie auf ihrem Höhepunkt im 13. Jahrhundert die Schöpferin des studium generale, der Universitäten

geworden ist. Das vergißt, wer über diese kirchlich gebundene Schulwissenschaft des Mittelalters verächtlich spricht, und doch könnte ohne sie die freie wissenschaftliche Arbeit auf unseren Universitäten gar nicht gedacht werden, die Scholastik ist die Voraussetzung dafür, ist der Weg dazu. Und wo wir vielfach ein recht Totes und Unlebendiges vor uns zu haben wähnen, da müssen wir uns vielmehr — eben die Schaffung der Universitäten beweist es — reiches Leben, einen frischen fröhlichen Kampf der Geister vorstellen, gefeierte Lehrer, die aus der ganzen Welt Schüler an sich locken, dramatisch bewegte Kämpfe zwischen den einzelnen Schulen, besonders auf dem Gebiete der Dialektik, viel schriftliche und mündliche Produktion. Aber allerdings an einem leidet und krankt dieser wissenschaftliche Schulbetrieb: es mangelt ihm die volle Freiheit der Bewegung. Über ihm steht die Kirche mit dem drohenden Schwert der Exkommunikation, die damals kein so unschuldiges Ding war wie heute, wo der Staat nicht mehr als ganz gehorsamer und gefügiger Diener der Kirche die Exekution übernimmt. Die Kirchenlehre, die Tradition, sie ziehen die Grenze, über die hinauszugehen gefährlich und darum vielfach geradezu unmöglich war. Das war aber doch nicht nur ein von außen her der Scholastik gegenübertretender Zwang, es liegt zugleich als eine Art Selbstbeschränkung in ihrem eigenen Wesen, in dem schulmäßigen Betreiben der Wissenschaften: der Wert der Autorität, das Festhalten an dem Überlieferten, die Weiterpflanzung des Gelernten von Generation zu Generation gehört dazu, und daher überall Tradition und nichts als Tradition. Vor allem darf nicht an der kirchlichen Autorität und ihrer Lehre gerüttelt werden, sie steht als schlechthin Gegebenes fest. Um was kann es sich aber dann handeln? Lediglich um Aneignung, um systematische und dialektische Reproduktion, um Begründung und Beweis des Überlieferten und als überliefert Feststehenden. Aber selbst hiezu bedurfte es fremder, traditioneller Hilfsmittel, der logisch dialektischen Schriften des Aristoteles, den man freilich anfangs nur aus Boëthius und nur teilweise kannte, der aber seit dem 13. Jahrhundert durch arabisch-jüdische Vermittlung von Spanien herüber in seinem vollen Umfang rezipiert und recht eigentlich der „philosophus“ der Scholastik, ihre unfehlbare Autorität in der Erkenntnis der weltlichen Dinge geworden war. Die Dialektik sollte dazu dienen, den überlieferten Stoff zu einem System zusammenzuordnen und ihn syllogistisch zu beweisen, die Philosophie wurde zur ancilla, zur Dienerin der andern Wissenschaften, speziell der Theologie, in der es vor allem galt, den Glauben zu rationalisieren, intelligere quod credimus. Und so ist es denn überaus bezeichnend, daß der erste große Scholastiker, Anselm von Canterbury (1033—1109), als exempla meditandi de ratione fidei die Grundvoraussetzung aller Religion, das Dasein Gottes zu beweisen und die Grundvoraussetzung der christlichen Religion cur deus homo? zu begründen suchte. In diesem rationalistischen Zug liegt die tiefste innere Berechtigung der Scholastik, ohne die sie nicht so lange und nicht so mächtig die Geister hätte beherrschen können. Darin aber auch ihre Schwäche, an der sie schließlich zugrunde ging; denn die Vernunft ist nicht nur Dienerin eines gegebenen Stoffes, nicht nur formal tätig; je energischer sie

den Glaubensinhalt zu bearbeiten sich abmüht, desto mehr müssen ihr auch die sachlichen Widersprüche auffallen, die er enthält, und wenn alle Versuche scheitern, muß sich das Denken endlich gegen diesen Inhalt selbst richten und das Irrationale und Unvernünftige daran anerkennen. So mußte das Ergebnis der Scholastik die Erkenntnis sein, daß Glauben und Wissen nicht zu vereinigen seien, oder, wie sie es in der Lehre von der doppelten Wahrheit spitzig formulierte, daß in der Theologie wahr sein könne, was in der Philosophie falsch sei und umgekehrt.

Noch fehlt aber ein Zug in der Scholastik, der für uns gerade von besonderer Wichtigkeit ist, es ist ihre Form oder richtiger ihre Formlosigkeit. Die Dialektik sollte dazu dienen, den traditionellen Stoff zu rationalisieren. Zu diesem Behuf wurde er rein formal logisch bearbeitet. Da hiebei der Inhalt gewissermaßen gleichgültig war, so wurden Hauptsachen und Nebensachen nicht geschieden; immer massenhafter häufte sich Stoff und immer formalistischer wurde er zusammengereiht. Das formal Logische wurde Selbstzweck, man lernte um des Lernens willen — wirklich scholae, non vitae, das Leben ging für diese Menschen in der Schule auf, es wurde selbst ein scholastisches. Und neben den Schulbetrieb stellte sich der Schulwitz; je schwieriger für die fortschreitenden Versuche die Aufgabe wurde, alles zu rationalisieren, desto künstlicher und äußerlicher die Antworten, Fragen wurden auf Fragen gehäuft, das Für und Wider bis ins einzelnste erörtert und schließlich in ganz sophistischer Weise eine bejahende Antwort gegeben, die ein anderer oder derselbe Dozent ein andermal ebensogut auch im verneinenden Sinn erteilen konnte (Abälards „Sic et non“!). Die alte sophistische Eristik schien wieder erwacht zu sein, Virtuosen der dialektischen Kunst waren die Meister der Wissenschaft und galten als die besten Lehrer. Dazu kam eine immer künstlicher, immer abstrakter, immer formalistischer und unanschaulicher werdende Sprache und Terminologie, ein Latein, das vom Altklassischen sich immer weiter entfernte und als Schullatein nur auf der Schulbank und im Konvikt lebendig war. So macht die scholastische Sprache, trotz aller Verteidigung sei es gesagt, notwendig den Eindruck des Barbarischen, wenn barbarisch ist, was alle andern nicht verstehen, des Langweiligen und Unlebendigen, wenn Leben nur da pulsiert, wo ein Inhalt sich die ihm zusagende Form schafft.

Der Mittelpunkt dieses scholastischen Schulbetriebs war Paris, hier strömten die Scholaren zusammen und lernten gefeierten Lehrern, wie Abälard einer war, jenes Sic et Non der Dialektik ab. Neben Paris bildeten sich aber auch andere Mittelpunkte zweiten Ranges, und eine wahre Völkerwanderung wissensdurstiger Jünglinge beginnt bald dahin bald dorthin zu solchen berühmten Dozenten, die wohl auch ihrerseits den Aufenthaltsort wechseln; ein Privileg Friedrichs I. sicherte dafür ausdrücklich sicheres Geleite zu. Daraus entstand der große Unfug des Vagantenwesens — eine wahre Landplage; denn diese fahrenden Schüler, die Vaganten oder Goliarden waren zügellose Gesellen, deren Treiben schließlich mit Gewalt Einhalt getan werden mußte, wie den gefährlichen Stromern unserer Tage, mit denen sie manche Ähnlichkeit haben. Auf der andern

Seite aber schloß sich eben daran die Entstehung der Universitäten. Was bis dahin tatsächlich bestanden hatte, eine Schule von Paris oder von Bologna, erhielt nun rechtliche Form, wie sie sich einfach als unumgänglich notwendig herausstellte. Dabei entstanden den politischen und kirchlichen Verhältnissen entsprechend verschiedene Typen: in Oberitalien die Städteuniversitäten, allen voran Bologna; in Frankreich, England und Deutschland die Kanzleruniversitäten, deren Einrichtung sich an das Muster der Kloster- und Domschulen anlehnte; und im unteritalischen Reiche Friedrichs II. die Staatsuniversität Neapel, deren Beispiel Spanien folgte. Damit hörten diese großen Schulen auf, zufällige Unternehmungen zu sein, und rasch kam auch eine gewisse Gleichmäßigkeit in den Unterrichtsbetrieb und in das ganze Tun und Leben an denselben. Eine solche forderte namentlich die Erteilung der stufenmäßig gegliederten akademischen Grade und die Frage nach der venia legendi; die licentia ubique docendi, welche die Doktordiplome aussprachen, erkannten freilich die großen Universitäten wie Paris und Bologna bei andern nicht an. Teilweise dachte man sich dieses Recht auch geknüpft an die von den universalen Gewalten (Papst und Kaiser) verliehenen Stiftungsbriefe, die übrigens nicht von Anfang an als zur Entstehung eines studium generale notwendig angesehen wurden.

Aus der Lehrordnung und Lehrweise an den Universitäten des Mittelalters interessiert uns einzig diejenige der Artisten- (philosophischen) Fakultät: sie war nichts anderes als der vollständige Kursus des Triviums und Quadriviums. Da es eine feste Grenze zwischen Schul- und Universitätsunterricht nicht gab und die Scholaren sehr verschieden alt und oft recht mangelhaft vorbereitet auf die hohe Schule kamen, so mußte diese die nötige Vorbildung selbst in die Hand nehmen und durfte nicht allzuviel voraussetzen. In dem Maße aber, als die Dialektik zur Grundwissenschaft des scholastischen Unterrichtsbetriebs geworden war, wurde der Hauptnachdruck auf sie gelegt, wogegen Grammatik und Rhetorik und ebenso die Fächer des Quadriviums zurücktraten. Der, um den sich dabei alles dreht, war natürlich Aristoteles. Ein wichtiges Hilfsmittel des Unterrichts bildeten die Disputationen, durch die der unfruchtbare Schulwitz und jener Geist der Eristik vor allem gezüchtet wurde. Was also der Student in dieser Fakultät lernte und erreichte, war die Handhabung der lateinischen Schulsprache, eine gründliche logische Schulung, eine auf Aristoteles ruhende, in kirchlichem Sinn zurechtgemachte philosophische Weltanschauung und wenigstens da, wo die Quadrivialfächer gut vertreten waren, eine dem Wissen der Zeit entsprechende bescheidene mathematische Bildung. Mit diesem Wissen ausgerüstet und dialektisch so gebildet — oder verbildet, ging er dann zum eigentlichen Fachstudium über, dem jederzeit der Durchgang durch die Artistenfakultät vorangehen mußte. Im übrigen aber ist hier nicht der Ort, auf diesen Universitätsunterricht des Mittelalters näher einzugehen.

H. Denifle, Die Universitäten des Mittelalters bis 1400 Bd. 1 1885. G. Kaufmann, Die Geschichte der deutschen Universitäten Bd. I: Vorgeschichte 1888, Bd. II: Entstehung und Entwicklung der deutschen Universitäten bis zum Ausgang des Mittelalters 1896. O. Kämmel, Die Universitäten im Mittelalter (in Schmids Geschichte der Erziehung 2, 1, 1892, S. 334—548). Fr. Paulsen, Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium,

1902. C. Prantl, Geschichte der Logik im Abendlande Bd. 2—4. Th. Ziegler, Geschichte der christlichen Ethik, 2. Ausgabe 1892. Cl. Baeumker, Geist und Form der mittelalterlichen Philosophie (Internat. Wochenschr. I. Jahrg. 1907 Nr. 15/16).

7. Abgesehen von den paar medizinischen und juristischen Fachschulen und Fakultäten handelte es sich wie auf den niederen Schulen so auch an den Universitäten vor allem um die Ausbildung von Klerikern. Die Kloster- und Domschulen und die überwiegende Zahl der Kanzleruniversitäten, das Leben in den Bursen und der Unterricht in der Artistenfakultät — alles hatte einen mönchisch-klösterlichen Anstrich, alles war im kirchlich-theologischen Geist erdacht und eingerichtet: wo blieben da die Laien und der Unterricht für Laien? Es ist nicht bloß die Lückenhaftigkeit der Nachrichten, daß wir darüber nichts wissen, sondern es ist tatsächlich so: die Kirche des Mittelalters hat, wie schon gesagt, ihnen gegenüber im großen und ganzen die weitgehenden und großartigen Ideen Karls des Großen nicht aufgenommen, hat ihre Pflicht versäumt hat, blutwenig für sie getan. Begründet war das freilich in den wirtschaftlichen und politischen Verhältnisen, aber es ist doch bezeichnend für die Bildung und für die Religiosität des Mittelalters überhaupt. Dagegen ist es nicht richtig, darin eine prinzipielle Änderung und eine neue Epoche in der Entwicklung des mittelalterlichen Schulwesens mit dem beginnenden 13. Jahrhundert anzusetzen, als ob Innocenz III. auf dem Laterankonzil von 1215 für allgemeinen Schulunterricht gesorgt hätte. Ausdrücklich heißt es vielmehr, daß die Schulen an allen größeren Kirchen, von denen hier die Rede ist, für den Unterricht von Klerikern bestimmt seien.[1]) Auch die Bettelorden und ihre Beteiligung am Unterricht haben daran prinzipiell nichts geändert, nur die Zahl der Schulen und die Ausdehnung des Schulunterrichts ist durch sie vermehrt worden: sie haben keine anderen Schulen, sondern nur mehr Schulen gebracht. So sind es wirklich nicht Päpste und Konzilien, ist es nicht die Kirche gewesen, die eine neue Epoche heraufführte, auch nicht der namentlich am Universitätsunterricht eifrig sich beteiligende Dominikanerorden, sondern erst und allein die Städte und das in ihnen sich geltend machende Bedürfnis des Handels und des höheren Handwerks haben ein Neues gebracht. Doch noch sind wir nicht soweit.

Das Rittertum hatte kein Verständnis für Büchergelehrsamkeit, es hätte auch keine Verwendung dafür gehabt; sie erschien ihm geradezu unvereinbar mit seinen ritterlich-körperlichen Übungen, wenn es auch immer einzelne Ausnahmen gab und wenn auch ganze Zeiträume etwas anders, weniger negativ darüber dachten. In der Blütezeit war das Ideal des Ritters hövescheit, die freilich mehr weltlich oder mehr geistlich und geistig gefaßt werden konnte. Der Ausdruck dieser „zuht“ war die „maze“, ein vorwiegend ästhetischer Begriff. Auch diese Bildung war international wie die lateinische der Gelehrten. Den sieben freien Künsten dieser letzteren entsprachen die sieben probitates, in denen der Edelknabe vom siebenten Jahr an sich zum Ritter heranzubilden hatte. Zu ihnen gehörte übrigens

[1]) Decr. c. 11: magister qui clericos ecclesiarum ipsarum et aliarum gratis in grammaticae facultate ac aliis instruat iuxta posse. cfr. Hefele, Konziliengeschichte 5², S. 885.

neben den sechs rein körperlichen Künsten (equitare, natare, sagittare, cestibus certare, aucupari, scacis ludere) doch auch das versificare, das Dichten und Musizieren (singen und sagen). Die ritterlichen Troubadours und Minnesänger, die höfischen Epiker und Moralisten haben denn auch diese Kunst in Scharen und teilweise in hervorragender Weise ausgeübt. Daß einer der bedeutendsten unter ihnen, Wolfram von Eschenbach, weder schreiben noch lesen konnte,[1]) ist ebenso bekannt wie verwunderlich. Aber man wird das rasche Verwelken dieser literarischen Kunstblüte und die unglaublich schnelle Verrohung des eben noch ästhetisch so fein zugeschliffenen höfischen Rittertums doch nicht bloß den politischen Verhältnissen, sondern auch dieser einseitigen körperlichen Erziehung und diesem Mangel an geistiger Nahrung und Schulung zuschreiben müssen. Besser als mit der männlichen Jugend des Adels war es mit der Bildung der Ritterfräulein bestellt. Manche von ihnen wurden eine Zeitlang Nonnenklöstern übergeben und erhielten dort mit den oblatae oder in einer besonderen schola exterior einen Unterricht ähnlich dem der Knaben in den Mönchsklöstern. Daß hier zu gewissen Zeiten sogar die Bekanntschaft mit den Werken der Alten nicht gering war, zeigt uns die Herzogin Hadawig von Schwaben und vor allem die mit Terenz wetteifernde Rosvitha von Gandersheim, von der Scherer[2]) urteilt, „sie stehe auf der höchsten Stufe ihrer Epoche“. Bei den meisten freilich beschränkte sich namentlich in späterer Zeit der Unterricht auf Schreiben und Lesen, das an den Psalmen geübt wurde; dazu kamen noch die weiblichen Handarbeiten, die vielfach in den Dienst der Kirche gestellt im Sticken von Paramenten gipfelten. Aber nicht nur im Kloster, auch zu Haus auf der Burg des Vaters konnten die Mädchen vom Hauskaplan oder Burgpfaffen oder mehr gelegentlich von fahrenden Schülern gelehrten Unterricht bekommen, und gewiß waren die meisten ihren Brüdern darin bei weitem überlegen. Und neben den lateinischen verstanden sie auch die deutschen Dichtungen der ritterlichen Sänger und der fahrenden Leute zu hören und zu lesen. Das bedingte zugleich eine weltlichere Richtung in der Mädchenerziehung: in der Moraliteit, der Minnen Meisterschaft konnten Kleriker und Pfaffen nicht erziehen und unterrichten, und so traten Zuchtmeisterinnen, oft auch höfische Spielleute neben jene oder an ihre Stelle und vollendeten nach dieser Seite hin die Bildung der jungen Dame. Daß schon damals Franzosen und Französinnen hierzu verwendet wurden, kann nicht wundernehmen, wenn man an die Abhängigkeit der deutschen Minnesänger und Epiker von den Franzosen und an die Vorliebe der deutschen ritterlichen Dichter für französische Stoffe und Ausdrücke denkt. So kann Isolde, diese mittelalterliche Dame comme il faut, „franzoys und latin“, sie ist gelehrt und gebildet zugleich.

K. Lamprecht, Deutsche Geschichte Bd. 3.

---

[1]) Die Hauptstelle dafür sind die Verse hinter dem zweiten Gesang des Parzival, wo der Dichter ausdrücklich sagt: ine kan decheinen buochstap. Uebrigens waren auch die meisten deutschen Kaiser illiterati wie Wolfram.

[2]) W. Scherer, Geschichte der deutschen Literatur S. 59.

8. Auf anderem Gebiete aber machen sich nun doch neue Bedürfnisse für den Unterricht geltend. In den aufblühenden Städten brauchte der Kaufmann und der Gewerbetreibende eine praktischere Bildung, als sie dem Gelehrten oder dem Ritter zuteil wurde. So kam man auf den Gedanken, von Gemeinde wegen Schulen einzurichten, die diesen Kreisen den nötigen und richtigen Unterricht angedeihen ließen. Darüber kam man aber alsbald und an verschiedenen Orten mit der Kirche in Konflikt. Doch darf man darin nicht etwa den Anfang eines prinzipiellen Streites zwischen Staat und Kirche um die Macht über die Schule und in jenen Schulgründungen der Städte die ersten Keime eines der Kirche entfremdeten oder gar feindlichen Laienschulwesens sehen, das wäre, wie Paulsen richtig sagt,[1]) „eine Sinnestäuschung". Die Sache ist vielmehr die: die Dom-, Stifts- und Klosterschulen sorgten für künftige Kleriker und Gelehrte, nicht aber für die dem Beruf des Vaters folgenden Söhne von Handwerkern und Kaufleuten. Um diesem Mangel abzuhelfen, und zugleich auch, um den Kindern der entfernteren Quartiere im Dunkel des Wintermorgens den weiten und schlechten Weg zu ersparen und abzukürzen, sollten an sämtlichen städtischen Pfarrkirchen Schulen eingerichtet werden, wie solche von Karl dem Großen allgemein vorgesehen waren. Auch an den Kirchengesang dachte man dabei, für den in den Klosterschulen die Chorschüler sorgten, die dafür Wohnung im Dormitorium des Klosters erhielten und daher auch den Namen „Schlafschüler" führten. Da nun aber der Rat, der im Interesse der Bürger solche Schulen einrichtete, die Kosten für ihre Gründung und Unterhaltung aufzubringen hatte, so wollte er vor allem auch bei der Anstellung der Lehrer an diesen Schulen mitzureden das Recht haben. Das hielt der Domscholaster für einen Eingriff in seine Privilegien. Er bezog aus den Schulen erhebliche Einkünfte, und daher nahm er für sich das Recht in Anspruch, im ganzen Sprengel die licentia docendi zu erteilen, wofür er sich wohl auch bezahlen ließ. Das hat freilich Alexander III. ausdrücklich verboten; aber das Verbot beweist ja gerade, daß es vorkam. Wenn nun die Städte Pfarrschulen neben der Domschule haben wollten, so bestand der Scholaster darauf, daß er auch an ihnen die Lehrer zuzulassen und anzustellen, wohl auch das Schulgeld einzuziehen habe, um daraus seinerseits die Lehrer billig und schlecht zu besolden. Darüber brachen Konflikte in Lübeck, in Breslau, in Braunschweig und an anderen Orten aus. Die Scholaster konnten sich vielfach auf bischöfliche Privilegien berufen, die ihnen dieses Unterrichtsmonopol zugesprochen hatten, die höheren Instanzen traten wiederholt für die Lehrfreiheit ein. Zunächst siegten jedoch meist die Scholaster, und nun gaben die Städte entweder nach und errichteten die Schulen nur salvo iure scholastici, oder sie hüteten sich hinfort vor jeder Einmischung in Schulsachen und überließen es nach wie vor den kirchlichen Organen für Schulen zu sorgen. Erst gegen das Ende des Mittelalters setzten sie allmählich ihre Ansprüche leichter durch; doch handelte es sich dann gewöhnlich nur um scholae parvulorum, nicht um scholae latinistarum.

---

[1]) Paulsen, Gesch. d. gel. Unterrichts Bd. I S. 17.

Denn auch die Pfarrschulen für die Bürgersöhne waren — so wenig kommt eine Zeit über sich selbst und über die traditionellen Bildungsmittel hinaus — wiederum Lateinschulen. Nur begnügte man sich meist mit den Anfangsgründen, wobei Lesen und Schreiben die Hauptsache war; wer weiter kommen wollte, mußte von ihnen auf die Dom- und Klosterschulen übergehen, so daß also jene etwa den heutigen württembergischen Lateinschulen, diese unseren Gymnasien entsprechen mochten. Natürlich waren aber eben darum diese Schulen der Bürgerschaft, die etwas ganz anderes wollte und brauchte, immer noch zu lateinisch; und so traten neben sie, zunächst als Privatunternehmungen von Lehrern, im Interesse des kleinen Bürger- und Handwerkerstandes noch einmal andere, die sogenannten deutschen oder Schreibschulen, in denen unter Ausschluß des Lateinischen und alles gelehrten Anstriches das deutsche Alphabet, Lesen deutscher Bücher und Schreiben deutscher Briefe gelehrt wurde. Dagegen nahmen nicht einmal die besseren unter diesen deutschen Schulen das namentlich für den Kaufmann notwendige Rechnen als Unterrichtsgegenstand auf; vielmehr blieb dieses noch einmal anderen besonderen Privatlehrern überlassen, die, seit dem Anfang des 15. Jahrhunderts nachweisbar, Stuhlschreiber oder Modisten hießen, wie denn Adam Ryse im 16. Jahrhundert ein solcher Modist und der bekannteste von ihnen gewesen ist. Auch der Zusammenhang der Rechenkunst mit einzelnen Gewerken ist bemerkenswert, vor allem natürlich mit der Baukunst; man kann annehmen, daß in den Bauhütten neben Berechnungen aller Art auch die Kunst des geometrischen Zeichnens geübt und überliefert worden ist. Selbst zu der Malerei trat die Mathematik in Beziehung, das zeigt das freilich schon über unsere Periode hinausreichende Beispiel Albrecht Dürers.

Auf die Dauer genügten aber jene privaten Veranstaltungen für den Elementarunterricht nicht mehr. Auch seiner nahmen sich die städtischen Behörden an und begannen von sich aus solche Schreibschulen einzurichten. Darüber gerieten sie aber in einen neuen Schulkonflikt. Sie nahmen nämlich nun ihrerseits den Kampf gegen die in privaten Händen bleibenden oder von Privaten neu gegründeten „Bei-, Winkel- oder Klippschulen“ auf, weil durch diese den städtisch angestellten Lehrern das Schulgeld entzogen oder doch geschmälert wurde; selbst die Pfarrschulen hatten unter dieser Privatkonkurrenz zu leiden. Daher beanspruchten die Magistrate hinfort für die deutschen Schulen ein ähnliches Unterrichtsmonopol, wie die Scholaster es ihnen gegenüber für die lateinischen Schulen getan hatten. Diese städtischen Schulen hießen Lehrhäuser, die Lehrer daran Lehrmeister, die Lehrerinnen an den ebenfalls allmählich entstehenden Mädchenschulen Lehrfrauen. So haben wir am Ausgang des Mittelalters in den Städten ein dreifach gegliedertes Schulwesen: zu unterst die städtischen Lehrhäuser, durch die jedoch daneben die privaten Schreibschulen nicht völlig verdrängt waren; darüber die lateinischen Pfarrschulen, die sich auf die Elemente des Lateinischen beschränkten; und endlich zu oberst die Dom- und Klosterschulen, die ebenfalls niedrig genug sich mit den Fächern des Triviums, neben Grammatik vor allem mit ödem dialektischem Drill begnügten. Das Quadrivium blieb dagegen

der Universität vorbehalten, deren Artistenfakultät eben darum immer tiefer herabsteigen mußte.

Über den Schulstreit s. KAUFMANN a. a. O. S. 109 ff. MASIUS, Die Erziehung im Mittelalter, in Schmids Geschichte der Erziehung 2, 1 S. 327 ff. KOLDEWEY, Braunschweigische Schulordnungen I (Mon. Germ. Paed. I S. XXXV ff.). PAULSEN a. a. O. Bd. I S. 18. Ueber das Verhältnis von Pfarr- und Stadtschulen vgl. KNEPPER a. a. O. S. 172 ff.

9. Daß mit der Ausdehnung des Unterrichts in den Städten nicht auch eine qualitative Besserung der Schulzustände, namentlich des gelehrten Unterrichts eintrat, geht schon aus dem zuletzt Gesagten hervor und versteht sich für jeden, der das geistige Niveau um die Mitte des 15. Jahrhunderts im allgemeinen und die Scholastik dieser Zeit im besonderen kennt und unbefangen beurteilt, von selbst. Daß es aber ums Jahr 1450 mit dem Schulwesen übel bestellt war, ergibt sich auch aus bestimmten Nachrichten, die wir darüber haben. Wenn daneben von einzelnen größeren Städten und Schulen Erfreulicheres berichtet wird, so bestätigt das geflissentliche Hervorheben und Rühmen solcher Ausnahmen nur die Regel. Eine Ordnung de regimine scholarum, die Prälaten und Rat der Stadt Braunschweig 1478 gemeinsam aufstellten, läßt uns bei Lehrern und Schülern gleich miserable Zustände erkennen. Wie elend es bestellt war, wird gerade dadurch ad oculos demonstriert, daß die sonst selten einigen Faktoren in diesem Fall einträchtig zusammengehen, um Hilfe zu schaffen, einträchtig also auch die übeln Zustände anerkennen. Hier liegt somit ein Zeugnis vor, das von mittelalterlichen Menschen selbst herrührt. Zugleich kann es zur Widerlegung der Vermutung Paulsens[1]) dienen, daß unter dem Einfluß der wissenschaftlichen Tätigkeit auf den Universitäten „auch der Schulunterricht in den Klöstern sich werde gehoben haben"; nur sei das „eine stille und wenig beachtete Tätigkeit" gewesen: — so still und unbeachtet jedenfalls, daß wir tatsächlich nichts davon erfahren und wissen. Was Knepper zum Ruhm der Schulen, Paulsen zum Lob der Universitäten des 15. Jahrhunderts und des auf ihnen üblichen scholastischen Betriebs der Wissenschaft sagen, beruht jedenfalls zum Teil darauf, daß sie die humanistische Einwirkung des 15. Jahrhunderts bereits damit zusammennehmen, bei dem letzteren auch auf direkter Überschätzung dessen, was die Scholastik damals noch leistete und war. Ihre Blütezeit war im 15. Jahrhundert unwiederbringlich dahin, ihre Vertreter waren Geister dritten Rangs, ihre letzte Leistung die nominalistische Selbstzersetzung und Selbstauflösung, so daß eine Schul- und Unterrichtsreform nicht Willkür und Mutwillen, sondern Notwendigkeit war. Auch der Versuch, das scholastische Latein dieser späteren Periode von dem Vorwurf der „Barbarei" zu reinigen und gegen den Spott der Dunkelmännerbriefe zu verteidigen, muß mißlingen. Mit dem inneren Selbstauflösungsprozeß der Scholastik war auch ihre äußere Form und Sprache des Lebens bar und zu einer ganz toten und verknöcherten geworden; im Mittelalter wesentlich von Gelehrten gesprochen und weitergebildet hatte sie keinerlei Rückhalt an einem volkstümlichen Gebrauch, aus dem sie sich hätte verjüngen und beleben lassen können. Und andererseits war über dem theo-

[1]) PAULSEN a. a. O. Bd. I S. 28.

logisch-dialektischen Gezänke des 14. und 15. Jahrhunderts das Zurückgreifen auf das klassische Altertum und die Lektüre seiner Autoren völlig versäumt worden. Die Überwucherung der Rhetorik durch die Dialektik rächte sich auch an der Sprache, und abgesehen von einem gewissen architektonischen Geschick in der Bewältigung von Massen, wie es den bedeutendsten Scholastikern eigen war, so daß ihre Summen mit gotischen Domen verglichen werden konnten, fehlte es der ganzen gelehrten Zunft völlig, aber auch völlig an ästhetischem Gefühl und ästhetischem Geschmack. So mußte das von ihr gesprochene und geschriebene Latein immer mehr verknöchern und verschnörkeln, kraus und abstrus, unanschaulich und unnatürlich, zur toten Schulsprache werden, die allenfalls dialektischen Klopffechtern die Möglichkeit gab, ihren dünnen Schulwitz darin zu üben, die aber, unlebendig wie sie war, sich selbst nicht mehr verstand und darum in der Tat barbarisch klang. Deshalb haben auch nicht erst die Humanisten den Gegensatz von Gebildeten und Laien geschaffen oder die lateinische Sprache zu einer toten gemacht, sondern das beides schon vorgefunden. Ritter und Bauern standen sich in ihrer Bildung untereinander näher als den Klerikern, deren Jargon und deren literarische Interessen ihnen gänzlich verschlossen und unzugänglich geworden waren. Wenn die Humanisten diesen Gegensatz nicht beseitigt haben, so haben sie wenigstens den Kreis der Gebildeten nach der Seite der Laien hin erheblich erweitert.

Fragen wir aber nach tatsächlichen Erscheinungen, die den niederen Stand des Schulwesens am Ende des Mittelalters erweisen und erklären können, so mag eben jene braunschweigische Schulordnung von 1478 darauf Antwort geben. In erster Linie lag es an der schlechten Qualität der Lehrer. Weil der Scholaster ein hoher Herr geworden war, der vor allem an die Vermehrung seines Einkommens dachte, hatte er es aufgegeben, selbst zu unterrichten und an seiner Statt andere als Lehrer berufen, diese aber vielfach nach dem Grundsatz angestellt: „billig und schlecht“! Auch die Magistrate griffen bei Besetzung von Schulstellen vielfach nach den Mindestfordernden. Viele Rektoren waren ausschließlich auf das Schulgeld angewiesen und suchten deshalb einander für ihre Schulen die Schüler abzujagen. Mußte man doch sogar ausdrücklich verbieten, daß die Schulmeister armen Kindern etwas von dem, was sie für das Meßsingen erhielten, wegnehmen; den Provisoren oder Hilfslehrern wurde es dagegen ausdrücklich gestattet, sie also auf diese Einnahme geradezu verwiesen. Denn sie waren meist ohne Gehalt; bei den locati, älteren Schülern, früher secundarii oder socii genannt, die einzelnen Abteilungen (loca) vorstanden, verstand sich das von selbst; aber auch die als Lehrer angestellten Baccalarien mußten sich durch Privatunterricht in Bürgerfamilien ihren Lebensunterhalt verdienen und warteten auf diese Weise ab, bis sie eine Pfarre erhielten oder zum Weiterstudieren Mittel fanden. Dabei waren die Kenntnisse dieser Hilfslehrer vielfach über alle Maßen dürftig. Und allen, Meistern und Gesellen, fehlte es an dem sittlichen Ernst und an dem gewissenhaften Fleiß; was Wunder, wenn es die Schüler an Unfleiß und an sittlicher Verwilderung ihnen noch zuvor taten und wenn bei einer solchen Gesellschaft von Disziplin keine Rede war! Und was beim Unterricht

herauskam, läßt sich ohnedies denken, zumal da wenigstens in größeren Städten die beste Zeit dafür durch die häufige Verwendung von Lehrern und Schülern zum Gesang in der Kirche und bei Kasualien weggenommen wurde; denn dazu hatte man ja seine Schule. Vielfach liefen die Lehrgesellen unter der Zeit weg und ließen Rektor und Schüler im Stich. Thomas Platters autobiographische Aufzeichnungen können uns am besten zeigen, wie es beim Ausgang des Mittelalters an vielen Orten um Schulen, Schüler und Lehrer bestellt war, und wie es nur da anders und besser ist, wo der Humanismus bereits Einfluß gewonnen hat.

Der hauptsächlichste Verteidiger des 15. Jahrhunderts auch nach der Seite des Schulwesens hin ist bekanntlich Joh. Janssen, Geschichte des deutschen Volkes seit dem Ausgang des Mittelalters Bd. I[18] S. 25 ff. Er versäumt nur ausdrücklich hervorzuheben, daß es fast durchweg der Humanismus war, dem „Deutschlands geistige Zustände beim Ausgang des Mittelalters“ die Hebung zu verdanken hatten; diese war eine Leistung des humanistischen, nicht des scholastisch-kirchlichen Zeitalters, der Neuzeit, nicht des Mittelalters. Dies gilt auch gegen die in diesem Punkt nicht viel weniger einseitige Darstellung in Kneppers sonst so verdienstvollem Buche. Warum können wir uns in dieser Frage nicht frei halten von konfessioneller Befangenheit? die Katholiken nicht zugeben, daß es am Ende des Mittelalters im allgemeinen schlecht stand um die Schulen und ihre Lehrer? und wir Protestanten nicht zugeben, daß es doch eine große Anzahl erfreulicher Ausnahmen gegeben hat? — Die Schulordnung Braunschweigs vom Jahre 1478 findet sich bei Koldewey, Braunschweigische Schulordnungen (Monumenta Germ. Paedagogica Bd. I S. 21 ff. und dazu die Einleitung S. XLI ff.).

10. Sehen wir zum Schluß noch, wie es mit der theoretischen Pädagogik im Mittelalter bestellt war, so ist hiervon nur wenig zu berichten. Hrabanus Maurus ist schon genannt, zugleich aber auch gewarnt vor einer Überschätzung seiner Bedeutung. Zu erwähnen ist weiterhin Vincentius von Beauvais († zwischen 1260 und 1270), der in seinem speculum maius, der großen Enzyklopädie des Mittelalters, worin das Reich der Natur, die Welt des Erkennens und die Tatsachen der Geschichte zu einem Spiegelbild des Universums vereinigt sind, eine Wolke von Zitaten aus christlichen und heidnischen Autoren zusammengestellt hat und dabei eine Bekanntschaft mit der antiken Literatur verrät, wie wir sie sonst erst bei den Humanisten anzunehmen geneigt sind. Sicherlich hat er mit seinem Buch nicht am wenigsten auch den Lehrern seiner Zeit einen Dienst geleistet. Dazu hat er in seinem tractatus de eruditione filiorum regalium auch ausdrücklich allerlei pädagogische Fragen erörtert und nach dieser Richtung hin Gedanken angeregt. Dieser Traktat ist einer der ersten und bedeutsamsten Beiträge zu der weitverzweigten Literatur über Fürstenerziehung, die bis zu Xenophons Kyrupaedie zurück und bis in die Gegenwart hereinreicht. Dabei handelte es sich auch hier nach der Weise der Scholastiker vor allem wieder um Zitate, die „in architektonischer Sauberkeit und Ebenmäßigkeit zu einem stattlichen System des zu Wissenden und zu Befolgenden aufgebaut“ werden. Der Geist, in dem sie ausgewählt sind, ist ein echt mönchischer, der Welt und dem Leben entfremdeter, asketisch strenger, wie sich dies namentlich auch in dem zeigt, was Vincenz über die Erziehung der Mädchen sagt. Inhaltlich selbständiger als er ist Ägidius Romanus (de Colonna, † 1316) in der Schrift de regimine principum, die er für seinen Zögling Philipp den Schönen von Frankreich vor dessen Thronbesteigung verfaßt hat. Im zweiten Buch derselben spricht er von der Pflicht vornehmer Eltern, ihre Kinder zu erziehen

oder durch wissenschaftlich gebildete und sittenreine Lehrer erziehen zu lassen. Die Söhne sollen im Glauben unterwiesen, an gute Sitten gewöhnt, im Trivium und Quadrivium und außerdem in Naturphilosophie und Metaphysik, in Ethik, Ökonomik und Politik unterrichtet werden. Auch was hinsichtlich des Essens und Trinkens, des Spielens und der Kleidung der Kinder zu beobachten sei, wird ausgeführt und verlangt, daß alle, die sich der politischen Laufbahn widmen wollen, Handarbeit zu treiben und das Waffenhandwerk zu erlernen haben. Bei Mädchen handelt es sich vor allem darum, sie schamhaft und züchtig, ehrbar und schweigsam zu machen; Beschäftigungen, die für sie taugen, sind weben, sticken und in Seide wirken; die Töchter der Vornehmsten können sich dafür auch wissenschaftlich betätigen, öfters ein Buch zur Hand nehmen und darin lesen. Eigenartig ist bei der Behandlung der sittlichen Erziehung die Gliederung nach dem Lebensalter der zu Erziehenden: von der Geburt bis zum siebenten, vom siebenten bis zum vierzehnten und endlich von diesem bis zum einundzwanzigsten, wohl auch bis zum fünfundzwanzigsten oder siebenundzwanzigsten Jahr; von da an bedarf der Jüngling keines Pädagogen mehr, jetzt soll er sich selbst regieren. Auch auf Engelbert von Admont († 1327), der gleichfalls eine Schrift de regimine principum als ein Speculum virtutum für die Herzöge Albert und Otto von Österreich verfaßt hat, ist neuerdings hingewiesen und er als ein Hauptvertreter mittelalterlicher Pädagogik bezeichnet worden. Doch wirtschaftet auch er, soviel ich sehe, in der Hauptsache mit überkommenen Gedanken. Dagegen zeigen andere Schriften, die hieher gerechnet werden könnten, mehr einen erbaulichen oder allgemein moralischen Charakter. Nur auf die Anregungen, die Boncompagno, zu Anfang des 13. Jahrhunderts Magister grammaticae in Bologna, über die Einrichtung der Schulgebäude und eine Reform des Universitätsunterrichts, speziell der Ars prosandi, gelegentlich gegeben hat, sei hier noch hingewiesen.

Aber alles in allem ist der Ertrag des Mittelalters für die theoretische Pädagogik gering. Es war tatsächlich eine pädagogische Zeit, die Periode der Erziehung der germanischen Völker durch die romanische Kirche, auch ihre Wissenschaft war Schulwissenschaft. Aber Rechenschaft über das, was es tat und übte, hat sich das Mittelalter nicht allzuviel gegeben, deshalb fehlte ihm, wie das Bewußtsein darüber, so auch jede Selbstkritik; man machte traditionell in der alten Weise weiter, und so kam man naturgemäß nicht vorwärts, sondern immer tiefer herunter. Eine Reform tat darum auch hier dringend not, und sie kam durch den neuen Geist, der sich nun alsbald mit stürmischer Kritik gegen das Alte wandte und es frivol, lustig, ernsthaft, pathetisch, je nachdem, in Trümmer schlug: — das war der Geist des Humanismus.

Vincentius von Beauvais, Speculum maius, Venedig 1591; hier kommt vor allem der 2. Teil, das Sp. doctrinale in Betracht. Seine Schrift de institutione filiorum regiorum s. nobilium ist übersetzt von Fr. Chr. Schlosser, Vincent von Beauvais' Hand- und Lehrbuch für königliche Prinzen und ihre Lehrer, 1819, und neuerdings von Aug. Millauer; cfr. Rich. Friedrich, Vincentius von Beauvais als Pädagog, 1883. — Die 21 Kapitel aus dem zweiten Buch der Schrift des Aegidius de regimine principum sind jetzt leicht zugänglich in der Bibliothek der katholischen Pädagogik, Bd. XV, übersetzt und eingeleitet von Mich. Kaufmann. Auf Engelbert hat vor allem Emil Michael S. J. in seiner Gesch. des deutschen Volkes 2. Bd. 1899, S. 350 ff. hingewiesen. Das Wort von der „weitverzweigten Literatur der

Schriften de regimine principum" verdanke ich einem Privatbrief von Wilh. Kahl, der sich durch eine Reihe wertvoller Aufsätze um die Geschichte der Pädagogik und speziell der des Mittelalters verdient gemacht hat. Reich an großen Gesichtspunkten ist der hiehergehörige Vortrag von Wilh. Münch, Die Theorie der Fürstenerziehung im Wandel der Jahrhunderte (in den Mitt. d. Gesellsch. für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte 18. Jahrg. 1908 S. 249 ff.). Weiter vgl. K. Sutter, Aus Leben und Schriften des Magisters Boncompagno, 1894. — Konrad Bitschin, seit 1430 Stadtschreiber zu Kulm, den uns F. Hipler in den Mitt. d. Gesellsch. für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte 2. Jahrg. S. 1—10 einen Augenblick als den bedeutendsten Vertreter unserer Wissenschaft im ausgehenden Mittelalter aufgeredet hat, verdient diesen Namen nicht. Allerdings hat er im vierten Buch seines handschriftlich hinterlassenen Werkes Labyrinthus vitae conjugalis ausführlich de prole et regimine filiorum gehandelt. Aber R. Galle hat durch die verdienstliche Herausgabe dieser pädagogischen Abschnitte (lateinisch und deutsch, Gotha 1905) gezeigt und selbst auch darauf hingewiesen (S. LIV ff.), daß wir es hier mit einer unerlaubt unselbständigen Kompilation, um nicht zu sagen, mit einem Plagiat zu tun haben; und zwar ist kein anderer als der oben genannte Aegidius Romanus „von Bitschin nach Möglichkeit ausgebeutet worden". Was er über Aegidius hinaus scheinbar aus Eigenem hinzugefügt hat, z. B. anthropologisch-medizinische Erörterungen, sind sicher auch nur „Lesefrüchte" und mehr oder weniger wörtliche Entlehnungen von anderen Autoren, die sich vielleicht noch nachweisen lassen werden. So scheidet Bitschin aus dem Kreis der mittelalterlichen Theoretiker der Pädagogik, in den er einen Augenblick unberufenerweise eingelassen worden ist, definitiv aus.

Zweiter Abschnitt.

Das Zeitalter des Humanismus von der Mitte des 15. bis zum Ende des 16. Jahrhunderts.

I. Der Humanismus für sich.

1. Es kam eine neue Zeit. Ihr Lebensinhalt wird mit den beiden Namen der „Renaissance“, des Wiederauflebens des klassischen Altertums, und des „Humanismus“, der Anerkennung des Menschlichen als eines Berechtigten und als des Höchsten in der Welt, ebenso richtig als bündig bezeichnet. Nicht auf einmal ist sie gekommen. Schon im Mittelalter gibt es wiederholt Perioden, in denen in gewissem Sinn von Renaissance gesprochen werden kann. Unter Karl dem Großen und zur Zeit der Ottonen läßt sich ein solches Zurückgehen auf die Antike unschwer erkennen. Und vollends ein Mensch wie Abälard, — nicht als ob er Humanist gewesen wäre, aber dennoch erinnert nicht nur ein Schimmer von Bekanntschaft mit dem klassischen Altertum, sondern der ganze Geist des Subjektivismus, das Geniale und Frivole, das Geistreiche und Elegante, die Betonung des eigenen Ich und die selbstgefällige Bespiegelung desselben bei ihm an die Geistesart der späteren Humanisten. Und er und noch mehr Vincenz von Beauvais mögen uns vor Augen halten, daß nicht nur Aristoteles in der Übersetzung der Araber und Juden dem Mittelalter bekannt gewesen ist, sondern daß Beziehungen zu den übrigen klassischen Schriftstellern des Altertums auch sonst in manchen Kreisen nicht ganz gefehlt haben, lange vor seiner allgemeinen Wiedererweckung im 15. Jahrhundert. Virgil ist das ganze Mittelalter hindurch eine populäre Figur gewesen und nicht erst durch Dante neu in den Gesichtskreis der Menschen eingeführt worden.

Daß aber diese Wiederbelebung der klassischen Welt nur in Italien möglich war, versteht sich von selbst. In den Kreisen Karls und der Ottonen, bei vereinzelten Kennern in englischen oder französischen Klöstern des Mittelalters blieb es etwas Fremdes und Totes; nur in Italien konnte man anknüpfen an die eigene Vorzeit und an die eigene Größe, die zwar untergegangen war, deren Reste aber doch noch sichtbar und mächtig genug hereinragten in die lebendige Gegenwart. Die Sprache eines Virgil und Cicero war für den gebildeten Italiener keine ganz fremde, sowenig als für uns die Sprache des Nibelungenlieds; und allüberall, vor allem in Rom, predigten ja die Steine selbst von einer ewigen Jugend dieser altersgrauen Vergangenheit. Dazu kamen die politischen Verhält-

nisse. Die gewaltigen Kämpfe zwischen Kaisertum und Papsttum hatten in Italien alles Feste erschüttert, alles Bestehende aus den Fugen gehoben. Ein Fürst wie Friedrich II. macht schon ganz den Eindruck des modernen Menschen: sein Staat in Unteritalien mit den Constitutiones Siculae ist das Vorbild des modernen Beamtenstaats gegenüber dem mittelalterlichen Feudalstaat, wie die von ihm ins Leben gerufene Staatsuniversität zu Neapel unseren heutigen Universitäten näher steht als das mittelalterliche Paris oder Bologna. Auch die Kreuzzüge hatten in Italien zuerst und zumeist die bekannten Früchte getragen: den Gesichtskreis erweitert, einen Geist der Indifferenz und Duldung hervorgerufen, das Städteleben entwickelt, den Handel in neue Bahnen gelenkt und die Macht des Geldes kennen gelehrt. Und so finden wir im Zusammenhang damit auf der einen Seite die vielen kleinen Tyrannen und Kondottieren, die den Beweis liefern, was der Mensch durch eigene Kraft werden kann, und vor deren rücksichtsloser Gewalttat oder arglistiger Kunst die altehrwürdigen und festen Einrichtungen des Erbrechts und des Lehenswesens morsch in sich zusammenbrechen. Und auf der andern Seite die großen und reichen Stadtrepubliken, in denen der Staat zum Kunstwerk und mehr und mehr zum Selbstzweck wurde, alle Kraft in sich konzentrierte und von andern bis dahin höher geachteten Gewalten die Geister ablenkte; und auch hier die reichste Gelegenheit zur Entfaltung der Individualität im Wettbewerb der Parteien, sei es um als Sieger den Staat zu lenken oder als Besiegter resigniert in sich selbst Genüge zu suchen oder gar als Verbannter draußen sich durch eigne Kraft eine neue Stellung zu schaffen und nach dem Grundsatz: ubi bene ibi patria kosmopolitisch auf sich selbst zu stehen. Dazu kam im 14. Jahrhundert der große Skandal des päpstlichen Exils in Avignon, der das Papsttum und die Kirche den Italienern ferne rückte und entfremdete und im Gegensatz dazu phantastischen Naturen den Gedanken nahe legte, die römische Republik mit ihren Einrichtungen und Ämtern wieder aufleben zu lassen: was uns als der Traum eines eiteln Toren erscheint, das Tribunat des Cola di Rienzi, das nahmen die Römer eine Zeitlang ernst und versenkten sich mit ihm in jene fast mystische Verehrung des Altertums, die an diesem Mann so voll von Widersprüchen und Eitelkeit das Anmutendste und das Interessanteste ist.

Und wie die Welt äußerlich und tatsächlich eine andere wird, so wandelt sich mählich auch das Bewußtsein der Menschen. Dieses Erwachen eines veränderten Selbst- und Weltbewußtseins pflegt man an die Namen der drei großen italienischen Dichter Dante, Petrarca, Boccaccio zu knüpfen. Und mit Recht. Der erste von ihnen, Dante, steht freilich noch mit einem Fuß fest im Mittelalter, so daß uns seine Dichtungen in all ihrer Großartigkeit doch recht fremdartig anmuten. Aber neben das Christentum, neben Kirche und Scholastik tritt ihm doch das Altertum als ein durchaus Gleichwertiges und Gleichberechtigtes: Virgil ist der Führer Dantes im Inferno, und höher als die Volkssprache, die er selber so wunderbar zu formen und zu brauchen weiß, steht ihm die Sprache Virgils. Weil er sich aber seiner Größe stolz bewußt ist, dichtet er auch nicht mehr in dei oder in ecclesiae gloriam, sondern „ut palmam primum

in meam gloriam adipiscar". Und wie für sich, so dichtet er aus sich, daher soviel Sympathie und starker Haß, soviel Selbsterlebtes und aus der eigenen Seele Geschöpftes, so Individuelles und Subjektives, so Selbständiges und Geistesmächtiges, wie sonst nirgends vor ihm im Mittelalter.

Die eigentliche Sturm- und Drangperiode dieser neuen Zeit beginnt aber erst mit Petrarca und Boccaccio. In einem Augenblick, wo die objektiven Mächte und Gewalten keinen Halt mehr boten, Rom aufhörte, die Stadt des Papsttums zu sein, und selbst ein Mönchsorden an der Kirche und ihrer Hierarchie irre wurde, stellten sich starke Geister auf sich selbst und steiften sich auf das gute Recht ihrer eigenen Persönlichkeit. Diese Persönlichkeit war bei dem einen, bei Petrarca, weich und sentimentalisch; er war der Dichter, der sein Herz entdeckte und damit jenen Sturm und Drang des Gefühls heraufbeschwor, wie ihn die deutsche Nation erst vierhundert Jahre später mit Goethes Werther durchlebt hat. Weil ihn aber die mittelalterliche Gegenwart gerade nach dieser Seite hin nicht befriedigte, so flüchtete er in das Altertum zurück, seine Sehnsucht galt der Wiederherstellung der republikanischen Herrlichkeit Roms, in dessen Geschichte und in dessen Menschen er ganz subjektiv hineintrug, was er dafür empfand. In Roms Helden fand er seine Helden, ein lateinisches Epos Afrika, das Scipio feierte, brachte ihm die Dichterkrönung in Rom. In diesem Gedicht wetteiferte er mit Virgil, dessen Verse ihn entzückten, wie er auch für den Wohlklang ciceronianischer Prosa das feinste Gefühl hatte. Neben Weisheit und Tugend stand ihm als das dritte im Bund und als Mittel, seine Individualität zum Ausdruck und zur Geltung zu bringen, die Beredsamkeit, wie sie vor allem Cicero, aber auch Platon, nur nicht Aristoteles, der Philosoph des Mittelalters, besessen hatten. Denn auch für das ungekannte Griechentum erfüllte ihn Begeisterung und Liebe: instinktiv stellte er Platon über den scholastischen Aristoteles, und sein Exemplar des Homer, den er doch nicht lesen konnte, betrachtete er mit Entzücken. An Augustin, diesem schon so modern fühlenden Schriftsteller der mittelalterlichen Kirche, reizte ihn das Menschliche, die Selbstbespiegelung der Konfessionen; und liegt in dem Freundschaftskult Petrarcas ein antikes Element, so ist seine Eitelkeit und Ruhmsucht spezifisch humanistisch gefärbt, selbst sein Weltschmerz erinnert mehr an moderne Seelenstimmungen als an die mönchische „Acedia" (Heimweh nach der Welt) oder an die mittelalterliche Weltverachtung.

Was Petrarca versagt geblieben war, das hat Boccaccio erreicht. Er lernte Griechisch und las den Homer: bezeichnend für den Novellisten des Dekameron, daß dieser Verfechter des schönen Sinnen- und Lebensgenusses zu der Quelle alles sinnlich und naiv Schönen, zum Griechentum zurückkehrte. Daneben aber sammelte er wie Petrarca eifrig lateinische Kodizes, ließ sie abschreiben und dichtete selbst auch lateinische Gedichte, die seine Zeitgenossen zum Teil höher stellten als die Eklogen des Virgil. Übrigens findet er es bereits (oder noch?) nötig, das klassische Altertum und das Studium desselben zu verteidigen, da ja die Kirche stark genug und das Heidentum völlig besiegt sei, so daß man „fast ohne Gefahr" sich der Betrachtung der Antike hingeben könne.

Der Same, den diese Männer in ihren Schriften ausgestreut hatten, ging rasch auf. Petrarcas Schüler Johannes von Ravenna wurde der Wanderlehrer und Apostel der römischen Klassiker, und der Grieche Manuel Chrysoloras, der im Abendland Hilfe gegen die Türken suchte, brachte als Gegengeschenk die griechischen Klassiker mit herüber nach Italien. So tritt neben das römische mit Macht auch das griechische Altertum in den Gesichtskreis der italienischen Gelehrten. Wißbegierige Jünglinge eilten nach Byzanz, um dort Griechisch zu lernen. Das Unionskonzil von 1439 führte Byzantiner nach Italien, und als vollends 1453 Konstantinopel in die Hände der Türken gefallen war, überschwemmten griechische Gelehrte und Schulmeister das Land in Scharen, viele minderwertige Gesellen freilich, aber vereinzelt doch auch wackere und intellektuell hochstehende, wirklich gebildete Männer darunter. So trat die griechische Literatur der römischen immer mehr gleichwertig und gleichberechtigt zur Seite. Welchen Einfluß dies auf die geistige Bewegung der Zeit hatte, dafür braucht man nur an den Namen Platons zu erinnern. Gemistos Plethon war zwar noch Neuplatoniker, aber in der platonischen Akademie zu Florenz las man den echten Platon und lebte sein Symposion nach. Die großen Mediceer Cosimo und Lorenzo waren eifrige Förderer des Platonismus und verständnisvolle Gönner und Freunde der Platonisten.

Nun ist sie da, die Renaissance, die wirkliche Wiederbelebung der griechisch-römischen Welt. Ein eifriges Suchen und Forschen nach den verborgenen und verloren gegangenen Schätzen der antiken Literatur beginnt. Aus den Klosterbibliotheken kommen die Handschriften zum Vorschein, über die Alpen hinüber erstrecken sich die Nachforschungen, und manchem Mitglied des Konstanzer Konzils waren die Bücherschätze St. Gallens wichtiger als die Verhandlungen über die Reform der Kirche an Haupt und Gliedern. Und aus dem Erdboden stiegen die schimmernden Marmorbilder hervor, die lange vergessen und verborgen gelegen hatten, nun aber von den Toten auferstehend den staunenden Augen eine Welt voll Schönheit offenbarten. Der Beschäftigung mit den alten Schriftstellern kommt vor allem auch die neu erfundene Buchdruckerkunst zugut: die alten Schriftsteller werden in immer neuen Ausgaben gedruckt und verbreitet und so die Bekanntschaft mit ihnen in den weitesten Kreisen von Volk zu Volk vermittelt. Was man an ihnen besonders hoch schätzte, das war die Form. Das klassische Latein trat an die Stelle der scholastischen Schulsprache; denn was man hier las, das suchte man eifrig nachzuahmen, man wollte es Cicero gleichtun an Beredsamkeit und machte Verse wie Virgil; poeta und orator zu werden wie sie war das Ideal jedes Humanisten. Aber wenn gleich die Form im Vordergrund des Interesses, der Bewunderung und des Studiums steht, so kehrt zugleich mit ihr doch auch etwas vom Inhalt, von dem „heidnischen“ Geist dieser klassischen Autoren in die Welt zurück; und das eben ist die humanitas, das rein und ganz Menschliche und die Freude und das Verständnis für das Menschliche. Man entdeckte sozusagen die Welt wieder, der sich das christliche Mittelalter entfremdet hatte, das Leben wieder, dem das christliche Mittelalter abgestorben war, die Erde wieder, die das christliche

Mittelalter für ein Jammertal erklärt hatte. Deshalb ist es kein Zufall, daß ein Italiener im Zeitalter des Humanismus Amerika entdeckt hat. Man bemerkt endlich wieder, daß die Welt schön und voll von Schönheit ist. Bei der Malerei jener Zeit ist es vielleicht am deutlichsten zu sehen, wie sie sich den Fesseln der mittelalterlichen Unnatur entringt, wie sich das Menschliche und Schöne anfangs noch willig in den Dienst der Kirche stellt, bis es dann frei wird und sich zuerst gleichberechtigt und naiv zwischen und neben das Kirchliche drängt — man denke an die nackten Jünglingsgestalten auf Michelangelos heiliger Familie oder an die Flucht des Äneas auf Raffaels Incendio del Borgo —, um schließlich rein als solches und ganz für sich auf eigener Siegesbahn zu wandeln und selbst die religiösen Stoffe nur noch als menschliche zu behandeln. Und ebenso ist es in der Skulptur: von Michelangelos Pietà zu seiner herrlichen und ganz menschlichen David-Gestalt ist doch nur ein Schritt.

Und wie in der Kunst, so finden wir bald auch im Leben die volle Anerkennung der menschlichen Individualität, namentlich der genialen Individualität. Im Staat schafft sie sich Geltung als Tyrann und Staatskünstler, als eleganter Redner und Depeschenschreiber, als Verschwörer und Katilinarier; in der Kunst als Virtuose, als Dichter und Künstler von Gottes Gnaden und aus eigener Kraft; in der Gesellschaft als Lebemann und Lebenskünstler, auch hier als Virtuose schöner Geselligkeit und heiteren Lebensgenusses. Und auf allen diesen Gebieten ist der Ruhm das treibende Motiv, das höchste Ziel, von Fürsten, Poeten, Rednern und Künstlern gleichmäßig begehrt und gesucht; Ruhmsucht und Eitelkeit, oft recht kleinliche Eitelkeit, sind Züge, die fast in keiner Humanistenpersönlichkeit fehlen. In dieser Anerkennung der Individualität und ihres Rechts sich auszuleben geht man bis zur Verherrlichung der großen Verbrecher: wer die Macht hat, hat Recht; damals ist die „Herrenmoral“ geübt worden, sittliche Ungeheuer wie Cesare Borgia oder Malatesta von Rimini waren vielbewunderte Helden, und der erstere das Vorbild für Machiavells Fürsten, in dem der rücksichtslose Realismus und Rationalismus der Zeit seinen höchsten und bestimmtesten Ausdruck finden. Daher endlich auch die ganz veränderte Wertung der Frau. An die Stelle des kirchlichen „taceat mulier in ecclesia!“ tritt in der Gesellschaft die Gleichberechtigung von Mann und Frau, die Anerkennung auch ihrer Individualität und vollwertigen Persönlichkeit, ja als Übertreibung dieses Berechtigten und doch zugleich wieder als Rest männlicher Selbstüberschätzung und als Rückfall in die alte Auffassung der Ruhm, Virago zu sein, also ein neues Frauenideal.

So Vieles und Verschiedenartiges, Gutes und Böses, Erfreuliches und Unerfreuliches, Schönes und Häßliches wogt und schäumt und quirlt und wallt hier untereinander, oft unklar und unfertig, aber immer andersartig und neu und immer in vollem Gegensatz zu allem Mittelalterlichen und Kirchlichen. Es ist in der Tat, wie Hettner es ausdrückt, „ein neues Zeitalter gekommen, eine neue Weltanschauung, eine neue Gesittung: ein anderer Himmel, eine andere Erde!“

2. Für eine solche neue Zeit und Welt bedurfte es auch neuer Menschen und einer neuen Erziehung. Und daß das Mittel dieser Er-

ziehung in erster Linie das Studium der antiken Welt, vor allem ihrer Literatur bildete, versteht sich von selbst. Die neue Zeit tritt in ihren Anfängen als Rückkehr zur Antike in die Erscheinung, daher ist bis auf den heutigen Tag das Erziehungsmittel für einen großen Bruchteil der Gebildeten die Erlernung und das Studium des Griechischen und Lateinischen geblieben. Vor allem aber damals und in Italien! Wer dort zu der neuen Fahne schwören und zu der neuen Gesellschaft gehören, wer gebildet sein wollte, der mußte sich mit den alten Sprachen und den alten Autoren bekannt gemacht haben. Zu der Gesellschaft gehören: — man dachte dabei ausschließlich nur an die oberen Stände und darum wesentlich nur an einzelne; für das Volk hatten die Humanisten wohl gelegentlich ein Auge, aber kein Herz. Natürlich waren es zuerst Erwachsene, die von den Griechen griechisch lernten und sich von den bedeutenden Gelehrten im klassischen Latein unterrichten und mit den alten Autoren bekannt machen ließen: die überwältigende Macht dieser neuen Bildung zeigt sich gerade darin, daß die Erwachsenen sich nicht zu alt dünkten, um ihr zuliebe zu lernen wie die Knaben. Akademien wurden gegründet, an Hochschulen fand die neue Kunst Eingang, an die Höfe vor allem wurden hervorragende Humanisten berufen, an den Höfen suchten sie Schutz, Geld und Ruhm. Florenz und Rom wurden die Hauptbildungstätten Italiens; selbst Neapel konnte sich dieser Strömung nicht entziehen, die spanischen Könige haben sich dort der neuen Bildung angenommen. Allein um wie viel besser und leichter hatte es die jüngere Generation, wenn sie von Jugend auf alles das lernen, vor allem klassisches Latein lernen konnte! Und so kommt denn nun der Jugendunterricht der oberen Zehntausend in die Hände der Humanisten; am Ende des 15. Jahrhunderts gehörte ein humanistisch gebildeter Erzieher an jeden Fürsten- und an jeden größeren Adelshof. Das Pectus für den Lehrerberuf hat freilich gerade den bedeutendsten italienischen Humanisten durchaus gefehlt, auch brachte das Kindererziehen zu wenig Ehre und zu wenig Geld. Immerhin wissen wir von einzelnen hervorragenden Lehrern aus ihrer Mitte, so von Vittorino von Feltre, dem Prinzenerzieher in Mantua, und von Battista Guarino dem Älteren, der Lehrer und Gelehrter zugleich war. Für den humanen Geist dieser neuen Erziehung ist der Name bezeichnend, den Vittorinos Schule in Mantua hatte: man nannte sie Casa Giocosa, das Haus der Freude.

Aber gleichzeitig wurde auch die Theorie der neuen Erziehung ausgebildet, und gerade sie zeigt uns, in welchem Maße dieselbe von der scholastischen Praxis und Theorie abwich. Auch für sie versteht sich die Anlehnung an die Alten, in erster Linie an Quintilian und an die pseudoplutarchische Schrift *περὶ παίδων ἀγωγῆς* von selbst. So kommt es, daß dieselben Probleme und vielfach auch ihre Beantwortung immer in derselben Weise wiederkehren. Unter den zahlreichen Schriften dieser Art nenne ich nur wenige; zunächst Peter Paul Vergerius' de ingenuis moribus ac liberalibus studiis libellus: noch wenig systematisch, noch recht allgemein gehalten, aber voll feiner psychologischer Beobachtung mit manchen guten pädagogischen Winken. Das Sittliche tritt voran, huma-

nistisch motiviert durch Liebe zum Ruhm, durch Streben nach Lob; der Wert des lebendigen Beispiels wird betont, der Kampf gegen die Lüge zur Pflicht gemacht. Beim Lernen wird zugegeben, daß nicht alle zu allem gleich geschickt seien, deshalb wird verschiedene Behandlung der Individuen verlangt. Wie im Ethischen das ne quid nimis! so gilt auch beim Lernen: nicht zu viel auf einmal! Unter den Unterrichtsgegenständen stehen Geschichte, Moralphilosophie und Eloquenz voran. Als primus ad disciplinas gradus wird das posse dubitare genannt: damit ist der Zweifel am eigenen Wissen und Können gemeint, aber doch auch schon das umfassendere dubito ergo sum des Descartes vorbereitet. Über der geistigen Ausbildung soll die körperliche nicht vernachlässigt werden; von Erholung und Spiel ist ausdrücklich die Rede. Auch über den äußeren Anstand läßt er allerlei Belehrungen einfließen, wie solche übrigens auch bei den mittelalterlichen Prinzenerziehern nicht gefehlt haben.

Weit ausführlicher sind des Mapheus Vegius sechs Bücher de educatione liberorum et claris eorum moribus. Das erste Buch handelt von der sittlichen Erziehung. Neben vielen Beispielen aus dem klassischen Altertum wird mit besonderer Vorliebe auf Augustin und seine Mutter Monika hingewiesen. Daß Beispiel mehr wert sei als Belehrung und Ermahnung, gilt auch ihm sicher. Das zweite Buch handelt von der wissenschaftlichen Bildung. Der Wert öffentlicher Schulen gegenüber der Privaterziehung wird im Anschluß an Quintilian richtig gewürdigt. Mit diesem verwirft er das Schlagen der Kinder und empfiehlt dafür Weckung und Benützung des Ehrgefühls und im Zusammenhang damit den Kunstgriff, Schüler durch Schüler unterrichten zu lassen. Unter den Schriftstellern, die sich für den Jugendunterricht eignen, nennt der Verfasser neben der Bibel vor allem Äsop, Sallust und Virgil, wogegen er vor Terenz aus sittlichen Gründen warnt. Die übrigen Disziplinen sollen mehr der Abwechslung und Erholung halber herangezogen werden. Im dritten Buch spricht er ohne festen Plan unter anderem auch von der Gymnastik und dem Spiel, und betont für die Erziehung der Mädchen vor allem wieder das Beispiel der Monika. Die letzten drei Bücher enthalten eine Art Pflichtenlehre für Jünglinge.

Kürzer ist des Äneas Sylvius Piccolomini (Papst Pius II. von 1458 bis 1464) Traktat de liberorum educatione, gerichtet an Ladislaus, den königlichen Knaben von Ungarn und Böhmen. Damit wird das Problem der Fürstenerziehung nun auch vom humanistischen Standpunkt aus in Angriff genommen. Er verlangt vor allem tüchtige, selbst erzogene und gelehrte Lehrer, die lieber durch Mahnungen und Vorstellungen als durch Schläge erziehen sollen; denn Schläge ziemen sich für Sklaven, nicht für Kinder, sagt auch er. Zuerst bespricht er die körperliche, dann die geistige Ausbildung. Dabei beginnt er mit der Philosophie, um mit ihr auch wieder zu schließen; den breitesten Raum aber nimmt der Sprachunterricht ein, wobei er zum Teil recht ins Detail geht. Doch will er keine Einseitigkeit, deshalb empfiehlt er die Beschäftigung mit Mathematik und Naturwissenschaft, namentlich auch im Interesse der Abwechslung; denn „sollte nicht derjenige ermüden, welcher den ganzen Tag hindurch vom nämlichen Lehrer in der nämlichen Kunst sich unterrichten läßt?“

Endlich nenne ich noch den jüngeren Battista Guarino, der in seinem Schriftchen De modo et ordine docendi ac discendi wiedergibt und darstellt, was er von seinem Vater praktisch gelernt hat. Auch hier finden wir dieselben Gedanken: die Lehrer selbst müssen gebildete Menschen sein; keine Schläge, dafür die aemulatio als Erziehungsmittel. Daneben aber sieht man in seinem Eingehen auf das schulmäßige Lernen die Herkunft dieser Schrift aus der Praxis, so wenn er verlangt, daß die Regeln bis zur Geläufigkeit gelernt, daß beständig lateinisch gesprochen, daß Übersetzungen angefertigt, Kollektaneen angelegt und überhaupt alles so gelernt werden solle, als ob man es selbst wieder lehren müßte. Bezeichnend ist, daß er im Eifer für das ornate componere, auf das er besonderen Wert legt, im Gegensatz zu Vegius für die Lektüre terenzischer Stücke eintritt. Die humanistische Pädagogik ist ihm darin gefolgt, ein Zeichen, daß die Form für sie mehr und mehr zur Hauptsache wird. Neben dem Lateinischen betont Guarino auch die Notwendigkeit des Griechischlernens und stellt den Homer über alles. Ausdrücklich schließt er mit dem Begriff der humanitas als dem eigentlichen Ziel und Wesen dieser neuen Bildung.

Noch ist zu erwähnen, daß alle diese italienischen Pädagogen die religiöse Erziehung voranstellen und betonen; und zwar klingt das nicht nur wie Phrase und Konnivenz, wenn auch selbstverständlich das humanistische Element im Vordergrund ihres persönlichen Interesses steht und als das Neue von ihnen besonders ausführlich behandelt wird. Daneben bleibt doch bestehen, daß in Italien die Renaissancebildung eine entschieden antikirchliche Haltung annimmt, die sich bei vielen zur völligen Abkehr vom Christentum steigert. Ob dies die einfache Konsequenz eines wiederauflebenden Heidentums und seiner Philosopheme, oder die Folge des rationalistischen Elements im Humanismus, oder ein Ausfluß des trotzigen Auflehnens starker Individuen gegen die kirchliche Autorität, oder ein Stück geistreicher Frivolität war, das hing bei den einzelnen von ihrer Individualität und zum Teil auch von dem Milieu ab, in dem sie ebten. Im übrigen sind diese Pädagogen alle einig, einig auch darin, daß der Unterricht in den Humaniora ein humanerer werden müsse als bisher. Und im Zusammenhang damit beginnt auch der Kampf gegen das Doctrinale, den Laurentius Valla in seinen „Elegantiae linguae latinae" zunächst im Interesse besserer und reinerer Latinität eröffnet hat. Barbarismen und Irrtümer und die allzuviele Zeit in Anspruch nehmende Breite und Schwerverständlichkeit lassen dieses Schulbuch des Mittelalters immer deutlicher als ungeeignetes Unterrichtsmittel erkennen.

Italien ist die Wiege des Humanismus, das klassische Land der neuen humanistischen Bildung, die Heimat eines neuen Lebens- und Naturgefühls, einer neuen Kunst, eines neuen Staatslebens, einer neuen Gesellschaft. Hier wurde der Humanismus ein Stück Leben; und wenn er sich auch aristokratisch auf die höheren Kreise beschränkte, war er doch nicht als ein dem Volksleben Fremdes oder gar Totes Sache der Gelehrsamkeit und der Wissenschaft. Deshalb ist auch das Italien der Renaissance nicht das klassische Land der humanistischen Pädagogik geworden: hier lebte

man den Humanismus, man lehrte ihn nicht, wenn man dieses cum grano salis Gesagte richtig verstehen will. Wer den Humanismus von der pädagogischen Seite kennen lernen will, muß ihm daher auf seinem Gang über die Alpen folgen und vor allem zusehen, wie er auf Deutschland gewirkt hat.

Zu § 1 und 2 verweise ich, abgesehen von den schon genannten Historikern der Pädagogik, auf die allgemeinen Werke von Jakob Burckhardt, Die Kultur der Renaissance in Italien; Georg Voigt, Die Wiederbelebung des klassischen Altertums oder das erste Jahrhundert des Humanismus; Ludwig Geiger, Renaissance und Humanismus in Italien und Deutschland; Eb. Gothein, Die Kulturentwicklung Süd-Italiens in Einzeldarstellungen, 1886 (S. 281 ff.: Die Renaissance in Süditalien); zu § 1 auch auf meine Geschichte der christlichen Ethik, Kap. 8, und für „Werden und Wesen der Humanität“, zunächst im Altertum, auf die Rede von R. Reitzenstein über dieses Thema, Straßburg 1907. — Der Anschauung Henry Thodes, daß die Neuzeit mit Franz von Assissi anhebe, kann ich mich dagegen in keiner Weise anschließen. So groß und so eigenartig Franziskus gewesen ist, so war er dabei doch ein durchaus mittelalterlicher Mensch. Die Mystik ist freilich ein Subjektives, aber als solches eine Begleiterscheinung aller, also auch der mittelalterlichen Religion; und so ist sie denn auch beim h. Franziskus eben so wie bei den dominikanischen Mystikern, die Thode ganz übersehen hat, mittelalterlich. Zu § 2 verweise ich noch besonders auf Hartfelder, Erziehung und Unterricht im Zeitalter des Humanismus, in Schmids Geschichte der Erziehung II, 2, S. 1—150 und auf P. Barth, die Geschichte der Erziehung in soziologischer Beleuchtung (Vierteljahrsschr. f. w. Phil. u. Soziologie XXXII, 4). Die Schriften von Vegius und Aeneas Sylvius findet man in deutscher Uebersetzung im 2. Band der „Bibliothek der katholischen Pädagogik“. Die Textausgaben zu zitieren erscheint mir dagegen hier und im folgenden überflüssig; es genügt, wenn die Titel jedesmal bei der Besprechung der Schriften im Texte angegeben werden.

3. Die Reformkonzilien, die für die Kirche so resultatlos verliefen, waren nicht ebenso ergebnislos für die Kultur. Von dem Unionskonzil zu Florenz war schon die Rede; aber auch von Konstanz aus haben italienische Humanisten nicht nur in den Klöstern Süddeutschlands reiche Schätze an Handschriften klassischer Autoren aufgestöbert und mit sich nach Italien weggeführt, sondern sie haben auch den Samen der neuen italienischen Kultur über die Alpen mit sich herübergebracht und hier zurückgelassen. Und so finden wir von den Konzilien zu Konstanz und Basel an, namentlich unter der Geistlichkeit in Deutschland, den einen und andern, der mit derselben vertraut war. Nikolaus von Cues sei als hervorragendstes Beispiel hiefür genannt; mit Recht macht Janssen auf seine Beziehungen zu der alsbald zu nennenden Brüderschaft vom gemeinsamen Leben und speziell zu der Schule von Deventer aufmerksam. Und nach und nach wanderten dann auch, wie die Griechen nach Italien, so Italiener nach Deutschland und wurden hier die Verbreiter und Lehrer der neuen Bildung. Freilich waren es nicht immer die bedeutendsten, die zu den hyperboreischen Barbaren kamen oder gar bei ihnen blieben, der Aufenthalt des Äneas Sylvius am kaiserlichen Hofe Friedrichs III. ist doch nur eine Ausnahme und blieb ohne sichtbaren Einfluß. Um nachhaltig zu wirken, dazu bedurfte es eines Mannes, der ganz Deutscher und doch in Italien ganz Humanist geworden war, und das war Rudolf Agrikola (1443—1485).

Das Geheimnis seines gewaltigen Einflusses ist für uns schwer zu ergründen; denn in den von ihm hinterlassenen Schriften ist es nicht zu finden. So muß es denn in seiner Persönlichkeit gesucht werden. Eine „musica natura“, eine harmonisch gebildete Individualität, ein voller Mensch zu sein, das war sein Ideal, und das scheint er, soweit es der einzelne kann,

auch in sich verwirklicht zu haben. Einen solchen ganzen Menschen den Deutschen zum erstenmal gezeigt, als einen der Ihrigen gezeigt zu haben, das war sein Verdienst; zugleich aber ein Zeichen der Zeit, und nur aus der vorhandenen Stimmung heraus zu erklären, daß seinen deutschen Landsleuten dieses Menschentum gefiel: auch sie waren über das individuallose Mittelalter hinausgewachsen und reif geworden für den Humanismus. Nun war freilich Agrikola auch darin Humanist, daß ein unbezwinglicher Zwang nach Unabhängigkeit und Ungebundenheit ihn beseelte; deshalb wollte er nichts wissen von fester Anstellung: selbst in Heidelberg, wo ihm der Kurfürst Philipp von der Pfalz volle Freiheit ließ, zu kommen und zu gehen, zu lehren und nicht zu lehren, wie es ihm gefiel, wurde ihm gerade diese gelassene Freiheit zu einem fast unerträglichen Zwang. Vor allem aber verabscheute er Schule und Lehramt; denn eine Schule, schrieb er an seinen Freund Jac. Barbirianus[1]), ist ein „*φροντιστήριον*“ (absichtlich zweideutig wohl soviel als: Sorgenhaus), etwas „Herbes, Mühseliges, Unerquickliches ist sie, traurig und widerwärtig anzusehen und zu betreten, mit ihren ewigen Prügelszenen, ihren Tränen und ihrem Geheul einem Kerker zum Verwechseln ähnlich“. Und dennoch kann dieser abgesagte Feind des Schullebens von einer Geschichte der Pädagogik nicht ausgeschlossen werden, es ist das gewissermaßen die Rache, die die Schule an diesem ihrem Verächter genommen hat und immer noch nimmt. Denn fürs erste ist er nun einmal der Anfänger dieser neuen Richtung, die in Deutschland vor allem auf die Schule zulief; und dann hat er doch auch direkt, durch eine kleine Schrift, bekannt unter dem Titel: de formando studio, in Form eines Briefes an den schon genannten Barbirianus (1484) der humanistischen Pädagogik in Deutschland die Wege gewiesen.

Das Studium der Philosophie wird von ihm vorangestellt, weil es im allgemeinen dazu dient, richtig denken zu lernen, und weil es in seinem moralphilosophischen Teil zum richtigen Handeln anleitet. Die Kenntnis der Natur dagegen ist mehr Schmuck und anständige Ergötzung als wirklich notwendig. Lernen soll und kann man aber das alles aus den Schriftstellern, qui rebus cognitu dignis clarissimum eloquentiae lumen addiderunt, ut una opera et rerum notitia tibi et quod post eam proximum feci, commode eloquendi ratio contingat. Die Stelle ist wichtig, weil sie uns zeigt, in welches Verhältnis dieser erste deutsche Humanist Inhalt und Form zueinander gestellt wissen will. Doch nicht bloß um den Inhalt in schöner Form handelte es sich ihm, sondern auch um die Kunst, die eigenen Gedanken in ähnlich schöner Weise vortragen zu können. Dazu empfiehlt Agrikola die Übertragung des Gelesenen in die Muttersprache, damit man daran lerne, das natürlich zuerst in ihr Gedachte nun auch in das Lateinische zu übersetzen. Übrigens ist auch hier wieder das recte dicere die Hauptsache, die ornate dicendi cura sei posterior. Was aber für den Lernenden bei all' dem nötig ist, faßt Agrikola unter drei Gesichtspunkte zusammen: daß man erst richtig verstehe, was man lernt und liest; daß man das so Aufgefaßte fest im Gedächtnis behalte; und

[1]) Lucubrationes p. 208; p. 215 nennt er sie eine res sordidior.

daß man imstande sei, aus dem Gelernten heraus selbst auch etwas zu produzieren. Darüber gibt er dann im einzelnen Vorschriften, für den letzten Punkt in seinem größeren Werk de inventione dialectica sehr ins Detail gehende. Für uns aber muß das Gesagte genügen.

Von Agrikola geht ein breiter Strom humanistischer Bewegung in Deutschland aus, auf den Universitäten zu den Gelehrten, auf den Schulen auch in weitere Kreise der studierten Leute. Darin liegt unmittelbar ausgesprochen, daß es sich hier um gelehrte Bildung handelt. In Deutschland ist der Humanismus nicht Sache des Volkes oder Herzensangelegenheit aller Gebildeten wie in Italien, sondern ausschließlich Gelehrten-, Universitäts- und Schulsache. Bald genug streift er daher hier die freie, rein menschliche Gestalt ab, in der er uns noch bei Agrikola entgegentritt, die Gelehrtenluft erstickt, der Schulstaub ertötet gar manches von dem Schönen und Freien des humanistischen Geistes, und eine Angelegenheit der ganzen Menschheit, ihrer Lebenshaltung und Weltanschauung im allgemeinen wird hier nur zu bald zu einem Gegenstand praktischer und theoretischer Pädagogik verengt. Dabei lassen sich die beiden Richtungen, die schulmäßige im engeren Sinn und die für eine Geschichte der Universitäten besonders wichtige gelehrte, nicht ganz voneinander trennen; doch können wir für den Anfang scheiden und von der ersteren ausgehen.

Zunächst finden die humanistischen Tendenzen unter direktem Einfluß Agrikolas am Niederrhein Boden. Dabei ist der Einfluß der Hieronymianer oder der Brüder vom gemeinsamen Leben vielfach überschätzt worden. Diese Korporation mit praktisch religiösen Grundsätzen hat allerdings von Anfang an die Jugenderziehung in den Kreis ihrer Aufgaben einbezogen, sich aber nach mittelalterlicher Weise im wesentlichen auf die Heranbildung junger Kleriker beschränkt. Doch standen viele der norddeutschen Humanisten mit ihnen und ihren Schulen in Verbindung, wie schon der Begründer der Gemeinschaft, Geert Groote seinerseits Beziehungen zu Petrarca gehabt hat. So ist jene Meinung entstanden. In Wirklichkeit war der Einfluß der Brüderschaft mehr nur ein mittelbarer und persönlich zufälliger, der sich aber doch auch sachlich darin zeigt, daß der deutsche Humanismus von Anfang an und weit mehr als der italienische die neue Bildung mit der christlichen Frömmigkeit im Einklang zu halten suchte.

Zu den den Brüdern des gemeinsamen Lebens nahestehenden Humanisten gehörte namentlich Alexander Hegius. Von Agrikola lernte dieser zehn Jahre ältere Mann, und was er von ihm gelernt hatte, das führte er als Rektor der Schule zu Deventer (1474—1498) bedächtig und ohne Überstürzung im Unterricht ein. Das Doktrinale, um dessen Beibehaltung oder Beseitigung sich bald auch hier der Kampf in erster Linie drehen sollte, behielt er noch bei, kommentierte es aber im neuen Geiste; das Latein, das er lehrte, war nicht mehr das scholastische, sondern das klassische; daß er den Mut besaß, auch die Elemente des Griechischen zu lehren, war jedenfalls eine kühne Tat. Der Erfolg war für ihn, Schüler strömten ihm in Scharen zu und verehrten ihn hoch, und was sie bei ihm lernten, das trugen sie dann hinaus und setzten es als Lehrer fort. Unter

diesen ist als Schulmann besonders hervorzuheben Johann Murmellius (1480—1517), ein tüchtiger Lehrer und ein tüchtiger Lateiner. Als solcher zeigte er sich als Konrektor der Domschule zu Münster i. W., die im Jahr 1500 durch Rudolf von Langen im humanistischen Geiste umgestaltet und trotz des Widerspruchs der Kölner Theologen in den Dienst der neuen Bildung gestellt wurde. Murmellius beseitigte allmählich das Doktrinale aus dem Unterricht der Anstalt und warnte davor, supervacaneis rudimentorum grammatices praeceptis et diffusis variisque plurimorum vocabulorum circa Alexandri Galli versus interpretationibus discipulos detinere. Dagegen verfaßte er nach einer kürzeren und rationelleren Methode verschiedene, auch anderswo und noch lange Zeit fortgebrauchte Schulbücher für den lateinischen Unterricht, vor allem die in mehr als 30 Auflagen immer wieder abgedruckte „Pappa puerorum“, die die doppelte Absicht verfolgte, die Schüler zu guten Lateinern und zugleich zu guten Menschen zu machen: sie enthält nämlich ein Vocabularium, eine Anzahl Gespräche, Anstands- und Sittenregeln und endlich Sprichwörter, alles mit beigefügter deutscher Übersetzung. Eine treffliche kleine Theorie der Pädagogik, ein Handbüchlein für Lehrer und Schüler zugleich ist sein zitatenreiches Encheiridion scholasticorum, dessen Inhalt eines seiner Epigramme so zusammenfaßt:

Sit litteratus adprobisque moribus
Magister et vocalis et pecuniae
Contemptor ac patiens laboris seduli;
Severitatem comitate temperet
Magisque amari quam timeri se velit,
Parentis animum praeferens scholasticis.
Auditor almae sit capax scientiae,
Benevolus, attentus pioque pectore;
Ut studia, sic bonos professores colat
Eosque mentium patris existimet.

Eine Streitschrift ist der Scoparius in barbariei propugnatores et osores humanitatis, dessen Titel schon den hinfort fast typischen und immer wiederkehrenden Gegensatz zwischen der scholastischen „Barbarei“ und der neuen „Humanitätsbildung“ markiert; namentlich wird das Doktrinale darin einer scharfen Kritik unterzogen. Auf diese Weise wurde Münster eine Hauptpflanzstätte des neuen Geistes im Schulwesen, der sich von hier aus zunächst über Westfalen und Nordwestdeutschland überhaupt ausbreitete.

Leider ist uns weder aus Deventer noch aus Münster über die Schuleinrichtung im einzelnen Genaueres bekannt; dagegen sind wir über die berühmte Schule zu Lüttich durch einen ihrer hervorragendsten Schüler — Johann Sturm — besser unterrichtet; wobei man freilich wird zugeben müssen, daß das Bild, das er von dem dort geleisteten entwirft, ein etwas idealisiertes sei. Es war eine achtklassige Anstalt, deren beide obersten Klassen über das Schulmäßige hinaus an das Akademische heranreichten, die Schule selbst also eigentlich sechsklassig. Latein war in allen Klassen die Hauptsache: es wurde ohne Doktrinale rascher und rationeller als bis dahin gelernt, von der Lektüre waren die Neulateiner ausgeschlossen, neben Stilübungen in Prosa und Versen stand sie im Vordergrund. In den vier höheren Abteilungen wurde auch Griechisch gelehrt; mit Dialektik,

Rhetorik und einigen theologischen Vorlesungen schloß der Unterricht zu oberst ab. Die wichtigste Neuerung aber war der stufenmäßige Aufbau und die einheitliche Leitung des Ganzen. Nur einmal im Jahr, am 1. Oktober, fanden die Versetzungen auf Grund einer vom Klassenlehrer vorgenommenen Lokation statt, und der Rektor der Anstalt sorgte dafür, daß in jeder Klasse das für die Altersstufe Geeignete vorgenommen wurde und nicht etwa Privatliebhabereien der einzelnen Lehrer das Ganze schädigten. Überhaupt war seine Stellung so, ut neque ex singulis neque ex uno omnia pendeant, sed distributa sit autoritas singulorum. Die Klassen, die sehr überfüllt waren, waren in Dekurien eingeteilt und jede einem Dekurio unterstellt, der über ihr Verhalten zu wachen und Anzeige zu erstatten hatte. Selbst an Sonn- und Feiertagen wurde, und zwar zweimal, vormittags und nachmittags, wenigstens Religionsunterricht erteilt. Bei der Versetzung fand eine Preisverteilung mit eifrigem Zertieren statt.

Wie in dieser Lütticher Schule, die vielleicht eben deswegen ein so wohleingerichtetes Ganzes war, weil kein einzelner ihrer Lehrer als Gelehrter besonders hervorragte, so sah es gewiß in den meisten der berühmten Schulen im Nordwesten, in Zwolle, Gröningen, Herzogenbusch und andern aus, und noch spät, um 1540, hat ein Zögling des Lütticher Gymnasiums, Plateanus, die Stadtschule von Zwickau nach ihrem Muster, wenn auch vermutlich erheblich ins Enge gezogen, eingerichtet.

Immer noch wertvoll ist die Geschichte des Wiederaufblühens wissenschaftlicher Bildung, vornehmlich in Deutschland, bis zum Anfange der Reformation von H. Aug. Erhard, 3 Bde. 1827—1832. — Ueber R. Agrikola s. die geistvolle Festrede von Fr. von Bezold, Rudolf Agrikola, ein deutscher Vertreter der italienischen Renaissance, München 1884; über die Brüder des gemeinsamen Lebens L. Schulze in der 3. Aufl. der Realenzyklopädie f. prot. Theol. u. Kirche Bd. 3. Des Münsterischen Humanisten Johannes Murmellius De magistri et discipulorum officiis Epigrammatum liber und sein opusculum de discipulorum officiis quod Enchiridion scholasticorum inscribitur hat A. Bömer 1892 je für sich in einem Neudruck herausgegeben und in beiden Büchlein „zur Einführung" allerlei Wertvolles über M. beigebracht; eine Uebersetzung einiger seiner Schriften bietet J. Freundgen, Des Johs. Murmellius pädagogische Schriften (in der Paderborner Sammlung der bedeutendsten päd. Schriften aus alter und neuer Zeit). Ueber ihn s. D. Reichling, Joh. Murmellius, sein Leben und seine Werke. Freiburg 1880. Ueber die Lütticher Schule J. Sturms Ratschlag an die Schulherrn, abgedruckt bei K. Engel, Das Schulwesen in Straßburg vor der Gründung des protestantischem Gymnasiums. Straßburger Schulprogramm von 1886; und dazu H. Veil, Zum Gedächtnis Johannes Sturms, in der Festschrift des protest. Gymnasiums zu Straßburg 1888.

4. Unter den Zöglingen dieser niederdeutschen Schulen ist unstreitig der bedeutendste, zugleich der bedeutendste deutsche Humanist überhaupt, Desiderius Erasmus von Rotterdam (1467—1536). Freilich hatte er persönlich an dieses Schulleben keine besonders freundliche Erinnerung, da Deventer, wo er war, damals eben erst im Begriff war, sich zu humanisieren; dagegen stand er mit dem unter seiner Mitwirkung ins Leben gerufenen Collegium trilingue in Löwen zeitlebens in Verbindung. Seine Weltstellung zu charakterisieren und ihn als profunden Gelehrten und feinsinnigen, geschmackvollen Schriftsteller zu schildern, ist hier nicht die Aufgabe: daß er um 1516 der Herrscher war im Reiche der Geister, in der Republik der allüberall siegreich vordringenden Humanisten, ist bekannt genug. Wir haben es nur mit dem zu tun, was er für die Pädagogik geleistet hat und bedeutet. Von den zahlreichen Schriften und Schreiben,

die hieher gehören, nenne ich als die hauptsächlichsten de ratione studii (1512), Colloquia puerilia (1518), Institutio principis christiani (1516), de ratione conscribendi epistolas (1520), Ciceronianus sive de optimo dicendi genere (1528), declamatio de pueris ad virtutem ac literas liberaliter instituendis idque protinus a nativitate, meist unter dem Titel: de pueris statim ac liberaliter instituendis (1529), de civilitate morum puerilium (1530). Seine Gedanken über Erziehung und Unterricht entnimmt auch er vielfach Quintilian als dem autor classicus der humanistischen Pädagogik, angesichts dessen es fast Anmaßung sei über Pädagogik zu schreiben.

Zunächst betont Erasmus die Wichtigkeit und den Wert der Erziehung, die von den Eltern nicht früh genug begonnen werden könne; es macht sich sogar etwas wie Überschätzung der Erziehungsarbeit gegenüber den Naturanlagen bei ihm bemerkbar. Handelt es sich im Elternhaus vor allem um Frömmigkeit und gute Sitten, worunter aber nicht nur die moralische Erziehung, sondern auch die eingehende Anleitung zu einem äußerlich gesitteten Betragen zu verstehen ist, so ist der Unterricht in den liberales disciplinae im wesentlichen Aufgabe der Schule. Aber leider sind die öffentlichen Schulen — oportet scholam aut nullam esse aut publicam! — fast durchweg schlecht; und hier bei der Schilderung der Schulzustände seiner Zeit sind es meist persönliche Erfahrungen, die ihm vorschweben und die in der Erinnerung nachdunkelnd den feinfühligen Geistesaristokraten zum Teil in Übertreibungen fallen lassen: doch wird er mit seinen Klagen über das brutale Prügelsystem vielfach recht haben. Dem gegenüber dringt er auf die Heranbildung von tüchtigen Lehrern und empfiehlt diesen vor allem, sie sollen das Lernen angenehm machen und gegen die Kinder einen humanen Sinn betätigen. Von diesem Gesichtspunkt aus kommt er zu dem Rat, zur Veranschaulichung Bilder zu benützen oder gar beim Lesenlernen gebackene Buchstaben und dergleichen praemiola zu Hilfe zu nehmen. Da der Knabe schon vor dem siebenten Jahr mit dem Unterricht im Lateinischen und zur selben Zeit auch mit dem Griechischen beginnen soll, so handelt es sich zunächst nur um die Sprache, von einem Sachverständnis kann noch nicht die Rede sein, und doch ist dieses das Wichtigere. Daher gilt der bemerkenswerte Grundsatz: rerum cognitio potior, verborum prior, dessen zweite Hälfte man heute vielfach nicht mehr gelten lassen will, und doch ist sie psychologisch so wahr. Aber nicht bloß dazu lernt man die Sprachen, um die Schriftsteller lesen zu können und aus ihnen die Kenntnis und das Wissen der Dinge zu schöpfen, wofür besonders die Griechen wichtig und dienlich sind, sondern man lernt das Lateinische, um auch selber lateinisch reden und schreiben zu können. Der Lehrer muß daher mit den Schülern lateinisch sprechen und die Lektüre auch nach dieser Rücksicht auswählen. So gehen zwei, der sachliche und der sprachliche Gesichtspunkt nebeneinander her; und es kommt sogar noch ein dritter hinzu: die Lektüre soll auch interessant und amüsant sein. Daher empfiehlt Erasmus namentlich die Dichter, im Griechischen Aristophanes, im Lateinischen Terenz: den letzteren aber doch vor allem aus stilistischen Gründen. Denn als das höchste Ideal eines guten Stiles erscheint diesem glänzenden Latinisten nicht, wie

damals so viele, namentlich auch viele Schulmeister forderten, die einseitige Nachahmung des ciceronianischen Latein: dessen abergläubische Verehrung hat er in einem eigenen Dialog „Ciceronianus“ sehr geistreich verspottet und bekämpft; sondern ihm gilt als höchstes der leichte Stil eleganter Causerie, wie er ihn selbst, vor allem in seinen Briefen, so unnachahmlich graziös gehandhabt hat. Dazu dient freilich auch die Imitatio, aber nur so lange, bis man gelernt hat, selbständig mit den Alten zu wetteifern und ohne Rinde zu schwimmen. Beim Unterricht dringt er überall auf Kürze, namentlich die Grammatik sei möglichst kurz gefaßt; daher empfiehlt er für das Griechische diejenige von Theodor Gaza, für das Lateinische die von Nicolaus Perottus; sich mehrere Jahre mit grammatischen Übungen aufzuhalten, ist vom Übel, nicht früh genug kann man zur Lektüre kommen. Aber auch bei dieser fasse sich der Lehrer kurz, gebe nur kurze Einleitungen und kommentiere nur, soweit es sprachlich und sachlich notwendig ist. Auf schriftliche Übungen legt Erasmus großen Wert, doch verlangt er auch hier, daß der Inhalt als solcher wertvoll sei und gibt zu dem Behuf eine Reihe Themata an; allmählich soll der Schüler in seinen Deklamationen immer selbständiger werden; nützlich sind hierbei auch Übersetzungen aus dem Griechischen in das Lateinische. Vor zu vielem Schreiben namentlich in den Stunden warnt er, weil dadurch das Gedächtnis geschwächt werde.

So vernünftig das alles den Bedürfnissen jener Zeit angepaßt ist, in der das Latein die Sprache des gebildeten Umgangs war und nur selten jemand an dem Gedanken und Glauben rüttelte, daß man die cognitio rerum am besten aus Büchern, die Kenntnis der Natur also am besten aus Aristoteles und Plinius schöpfen könne, so macht sich das Überwiegen der formalen Seite dieser humanistischen Bildung doch in einem Punkte wenigstens auch bei Erasmus geltend: wo er von Plautus redet und ihn zur Lektüre empfiehlt, warnt er allerdings noch vor einzelnen besonders obszönen Stücken; dagegen ist ihm Terenz um seiner Sprache willen viel zu wertvoll, als daß er gegen diesen in seinem Raffinement viel gefährlicheren und unmoralischeren Schriftsteller Bedenken vorbrächte. Und wie steht es in dieser Hinsicht mit seinem eigenen Beitrag zur Schullektüre, den Colloquia familiaria? In der Vorrede zur dritten Auflage versichert er den achtjährigen Knaben, dem er sie widmet, es seien durch dieses Büchlein schon viele Knaben latiniores et meliores geworden. Das erste ist sicher richtig, der Zweck ein gutes Latein zu bieten und allerhand Realien aus dem Altertum beizubringen ist durchaus erreicht; und auch das zweite mag zutreffen, soweit es sich um ein satirisch-polemisches Lesebuch für Erwachsene, also um Volkserziehung handelt. Dagegen ist es falsch, trotz aller Verwahrungen des Erasmus selbst, wenn man sich Kinder, Schüler als Leser denkt. Man sehe sich z. B. das 17. oder das 36. Gespräch an, und man sage nicht, daß diese Satire über Klöster, Mönche und Wallfahrten, diese unsittlichen Geschichtchen und zotenhaften Anekdötchen im Geist der Zeit und daher auch für Kinderohren und Kinderherzen das Übliche und das Passende gewesen seien. Luther war gewiß nicht prüde, aber von den Colloquia des Erasmus hat er doch gesagt:

„wenn ich sterbe, will ich verbieten meinen Kindern, daß sie die Colloquia nicht lesen sollen, denn Erasmus lehret und redet in denselben viel gottlos Zeug“. Und doch war der witzige Lobredner auf die Dummheit nicht nur ein feiner Weltmann, sondern zugleich auch ein frommer und sittlich hochstehender Mensch, wie dies sein Enchiridion militis christiani (1501) beweist: darum hat er auch für die Erziehung die pietatis seminaria an die Spitze gestellt, wahres Christentum und Bildung des Geistes für vereinbar gehalten und bei sich und anderen miteinander zu vereinigen gesucht.

Gesamtausgabe der Werke des Desiderius Erasmus von Johannes Clericus, Leyden 1703 ff.; die pädagogischen Schriften fast alle in Tom. I. Eine deutsche Biographie des Erasmus fehlt uns noch: die beiden, die an eine solche denken mochten, Horawitz und Hartfelder sind darüber weggestorben; doch haben wir von dem ersteren Erasmiana I—IV, in den Sitzungsberichten der Wiener Akademie, Bd. 90 u. ff. 1878 ff., und im historischen Taschenbuch VI[6] (1887) einen Aufsatz über seine Colloquia. Wenn man sich in sein Bild, wie es Holbein gemalt hat, mit dem Blick einsenkt, hat man entschieden den Eindruck, daß er ganz Geist gewesen sei, und verspürt dieses seines Geistes einen kräftigen Hauch; und es ist ein guter und feiner Geist, der uns daraus entgegensieht. Ueber seine Pädagogik vgl. G. Glöckner, Das Ideal der Bildung und Erziehung bei Erasmus von Rotterdam. Leipzig 1889; Tögel, Die pädagogischen Anschauungen des Erasmus in ihrer psychologischen Begründung, 1896. Vgl. auch Allg. Deutsche Biographie Bd. 6, von Kämmel, und den Artikel „Erasmus“ von Alb. Lange in Schmids Enzyklopädie Bd. 2. Bei Rein fehlt ein solcher. Zu Erasmus' Schrift Institutio principis christiani erwähne ich noch einmal den schon genannten Vortrag von Münch; und zu seiner Schrift de civilitate morum puerilium den Aufsatz von Alois Bömer, Anstand und Etikette nach den Theorien der Humanisten (Neue Jahrb. f. d. klassische Altertum, Bd. 14, 1904).

5. Die besten und schönsten Jahre seines Lebens hat Erasmus am Oberrhein, in Basel, verlebt; trotzdem ist er dem niederdeutschen Humanismus zuzurechnen, wenn man ihn nicht als einen universalen Geist über diese Stammesgegensätze hinausheben will. Jedenfalls aber hat der Humanismus am Oberrhein ohne ihn und vor ihm Eingang gefunden und sich hier eigenartig entwickelt. Nicht ganz selbständig: ein Zögling der niederdeutschen Humanisten, der Westfale Ludwig Dringenberg war nach Schlettstadt gekommen und hat dort eine schon bestehende Lateinschule von 1441—1477 in jenem gemäßigt humanistischen Geiste geleitet, wie er eben damals in den Schulen seiner Heimat langsam zum Durchbruch kam. Erst dreißig bis vierzig Jahre später haben seine Nachfolger, Gebweiler 1501—1509 und Sapidus 1510—1525, das Doktrinale beseitigt und durch Aufnahme des Griechischen in den Schulplan den Übergang zum entschiedenen Humanismus vollzogen. Dagegen scheint schon früher das historische Element im Unterricht betont und der Sinn dafür in den Schülern geweckt worden zu sein. Aus der Zeit des Sapidus erfahren wir in der ansprechenden Selbstbiographie Thomas Platters, daß zu der Zeit, als dieser fahrende Schüler Bachant oder „Schütze“ in Schlettstadt war (1517), die Anstalt 900 Schüler gehabt habe; daher wundern wir uns nicht, wenn sie mit dem trojanischen Pferd verglichen wird: soviele tüchtige Männer seien aus ihr hervorgegangen; wir dürfen ja nur den Philologen Beatus Rhenanus nennen. Für uns aber ist ein anderer Schüler des Schlettstadter Gymnasiums von größerem Interesse, der „Erziehungstheoretiker“ Jakob Wimpfeling (1450—1528).

Er brachte, was er in Schlettstadt und nachher in Erfurt und Heidelberg gelernt hatte, hinüber nach Straßburg, wo er der Mittelpunkt der

humanistischen Bestrebungen wurde. Aber das schwerfällige Latein, in dem er schreibt, ebenso wie der Umstand, daß er nur Lateinisch, kein Griechisch versteht, zeigt ihn im Vergleich mit Erasmus als einen Zurückgebliebenen; und auch sein Festhalten am Doktrinale und die Empfehlung christlicher Schriftsteller für die Schullektüre weisen auf eine nicht überwundene Halbheit und eine gewisse Zaghaftigkeit der neuen Bildung gegenüber hin. Nichtsdestoweniger verteidigt er in seinem „Isidoneus Germanicus", einer der besten pädagogischen Schriften des humanistischen Zeitalters, das nur nicht ausschließliche Lesen klassischer Autoren an der Schule gegen Bedenken namentlich moralischer und religiöser Art mit grober Entschiedenheit und guten, verständigen Gründen. Freilich gibt er den Gegnern um des für die Jugend gefährlichen Inhalts willen nicht bloß Martial oder Juvenal, sondern selbst Ovid und die Oden des Horaz preis, wie überhaupt der moralisierende Gesichtspunkt bei ihm stark in den Vordergrund tritt; dagegen konzediert er die beiden Komiker, gibt aber — es ist dies ein Beweis für seinen bon sens — Plautus vor Terenz den Vorzug. Wenn er den bisherigen Schulunterricht heftig tadelt und im Gegensatz zu der üblichen Methode rät, einerseits mehr durch Erweckung des Interesses und Anspornung des Ehrgefühls als durch Strafen und Härte zu wirken, andererseits über die Behandlung der Grammatik rasch zu den römischen Rednern und Historikern vorzudringen und aus ihnen und durch mündliche und schriftliche Übungen sich im Lateinischen die nötige Gewandtheit anzueignen, so tat er das nicht, ohne aus eigener Erfahrung zu schöpfen. Denn als Dozent in Heidelberg und privatim in Straßburg beschäftigte er sich damit, junge Leute in den Humaniora zu unterrichten; zu seinen Straßburger Zöglingen gehörte vor allem auch der später so berühmt gewordene Stettmeister Jakob Sturm. Für einen Prinzen von der Pfalz schrieb er seine Agatharchia, für einen anderen seiner jungen Freunde 1500 seine Adolescentia, eine Anleitung zu sittlicher Erziehung und zugleich ein moralisches Lesebuch für die Jugend, das deshalb mit Recht von Murmellius in seinem ähnliche Zwecke verfolgenden Enchiridion ausdrücklich erwähnt wird. Von ganz besonderem Interesse ist endlich noch seine „Germania" von 1501. In ihr zeigt sich der den Schlettstadter Gymnasiasten überhaupt eigentümliche historische Sinn und jener deutschnationale Patriotismus des damaligen Elsässers, der im Gegensatz zu dem internationalen Kosmopolitismus eines Erasmus bei diesen oberdeutschen Humanisten doch recht wohltuend berührt. In eine Geschichte der Pädagogik gehört jedoch nur der darin entwickelte Plan und Vorschlag, in Straßburg ein einheitliches Gymnasium — eine „Fechtschule" — zu errichten, wo neben Musik ausschließlich Latein getrieben und die Muster des lateinischen Stils, die Redner und Geschichtschreiber Roms, daneben freilich auch christliche und moderne Dichter gelesen werden sollen. Die Aufnahme in diese Anstalt darf erst erfolgen, nachdem die Schüler in einer lateinischen Schule die Anfangsgründe absolviert haben, so daß jene also eine Art oberen Gymnasiums, quod paedagogium vocari solet, darzustellen hätte. Mit diesem Vorschlag, durch den er dem bürgerlichen, ritterlichen und ratsherrlichen Stand gleichmäßig zu nützen hoffte,

wandte er sich an den Rat der Stadt (ad rempublicam Argentinensem), nicht an die geistlichen Behörden, und griff damit dem Gedanken Luthers vor, daß die Sorge für den Jugendunterricht der weltlichen Obrigkeit zukomme. Doch ist er wie mit dem Ganzen, so auch damit noch zu früh gekommen: am Widerstand des um die Klosterschulen besorgten Murner und an der Gleichgültigkeit des damaligen Rats scheiterte der Plan. Immerhin hat Wimpfeling zur Verbesserung des Straßburger Schulwesens durch die Berufung Gebweilers aus Schlettstadt nach Straßburg nicht wenig beigetragen, an dessen Schule am Dom dann Ottomar Luscinius seit 1516 auch Griechisch gelehrt hat. So ist durch Wimpfeling der elsässische Humanismus vorwiegend didaktisch und pädagogisch geworden. Endlich hat er auch, indem er in Schlettstadt und in Straßburg, hier im Verein mit Sebastian Brant (1458—1521), eine humanistische Sodalität begründete, eine Verfeinerung und Vergeistigung der Geselligkeit am Oberrhein angebahnt, wie sie durchaus im Sinn und Geist der neuen Bildung lag, und von diesem Mittelpunkt aus die Ausbreitung der humanistischen Ideen mächtig gefördert.

War Wimpfeling der Mann des besonnenen Fortschritts und in gewissem Sinne nur ein „Halber“, so waren die um Reuchlin um so mehr vorwärtsdringende „Ganze“. Johann Reuchlin (1455—1522) selbst fügte dem Griechischen und Lateinischen als dritte Sprache, die ein Zurückgehen auf wertvolle Quellen ermöglichte, das Hebräische hinzu und wurde so als das „dreisprachige Wunder“ von seinen Zeitgenossen angestaunt. Ihn selbst verführte seine Kenntnis des Hebräischen freilich zu unklar kabbalistischen Spekulationen, und an die Eleganz des Erasmus reichte sein kunstloseres Latein bei weitem nicht heran. Aber der Kampf, in den ihn der Antisemitismus des Renegaten Pfefferkorn zugunsten der jüdischen Literatur verwickelte, führte zu den Schlag auf Schlag folgenden siegreichen Angriffen Reuchlins und seiner jüngeren Freunde und damit zu dem völligen Bruch mit der Scholastik, die namentlich in den Kölner Dominikanern unter Hochstraten ihre Stütze und ihre Vertreter fand. Dieser Streit gipfelte in den 1517 erschienenen epistolae virorum obscurorum, deren Verfasser in dem „Mutianischen Orden“ mit seinen Poeten und Rednern zu suchen sind: die Konzeption der genialen Satire stammt wohl von Crotus Rubianus, im zweiten Teil ist die Feder Ulrich von Huttens unschwer nachzuweisen. An den Dunkelmännerbriefen ist für uns die Sprache von besonderem Interesse. In all ihrer lustigen, bis ins Groteske gesteigerten Übertreibung ist sie eben als Karikatur ein historisches Dokument und zeigt, bis zu welchem Grad die Verderbnis der lateinischen Sprache in diesen Mönchs- und Gelehrtenkreisen fortgeschritten und wie sehr sie im Dienst einer alt gewordenen Wissenschaft sich selbst, d. h. dem von Haus aus in ihr lebenden Geiste entfremdet und malträtiert worden war. Dem Doktrinale als der Quelle dieser Sprachverderbnis galt nicht zum wenigsten der Spott; dem nicht unverdienten Gelächter, dem es hier preisgegeben wurde, mußte es schließlich weichen und den lange behaupteten Platz in Deutschlands Schulen definitiv aufgeben; ein „tragisches“ Ende kann ich darin nicht finden. An der humanistischen Generation aber, der diese Briefe entstammten, ist neben der Schrankenlosigkeit der Satire,

wie sie in solchen Übergangszeiten natürlich und berechtigt ist, der Sinn für schöne und poetische Form hervorzuheben. Es war eine Generation von sangesfrohen und wanderlustigen „Poeten“, wie diese Virtuosen des lateinischen Verses offiziell genannt wurden. Der bedeutendste unter ihnen, Ulrich von Hutten (1488—1523) zeigt uns aber noch einen neuen Zug. Im Gegensatz zu dem wehrschaffenen Patriotismus eines Wimpfeling macht diese jüngere Poetenschule den Eindruck einer vaterlandslosen, internationalen Gelehrten- und Literatenzunft; ubi bene ibi patria war ihr Wahlspruch. Ein solcher heimatlos fahrender Geselle voll Unrast und mit wenig Skrupulosität ist auch der junge Hutten. Da ist es um so überraschender und erfreulicher zu sehen, wie dem Dreißigjährigen allmählich die Augen über die römische Fremdherrschaft in Deutschland aufgehen und wie er im Kampf und Haß gegen sie zum deutschen Patrioten heranreift: heller und kampfesfroher ist das „Los von Rom“ niemals in die Welt hineingerufen worden. Und da nun Hutten im Zusammenhang damit als den Grundfehler an der bisherigen Bildung das Undeutsche und Unvolkstümliche erkennt, so verzichtet er auf den bis dahin so hochgehaltenen Poetenruhm, er wird dem klassischen Latein seines Kreises untreu, wird ein deutscher Dichter und Redner. Jacta est alea! ich hab's gewagt:

Latein ich vor geschrieben hab,
Das war eim jeden nit bekannt;
Jetzt schrei ich an das Vaterland,
Teutsch Nation in ihrer Sprach,
Zu bringen diesen Dingen Rach.

Allein trotz Hutten, trotz Luther, einstweilen blieb es beim Latein. Nicht als Begründer einer neuen nationalen Literatur und Bildung, sondern als größter unter dieser Schar humanistischer Poeten ist Hutten in einer Geschichte der Pädagogik zu nennen. Zu bedauern aber hat es das deutsche Volk doch nicht, daß es sich von dieser allgemeinen Strömung vorerst nicht ablöste, sondern dem Humanismus treu blieb und in seiner Schule sich zur Humanität erziehen ließ. Dem Humanismus hatte ja Huttens Ruf an Willibald Pirckheimer gegolten: „O Jahrhundert! o Wissenschaften! Es ist eine Freude zu leben, wenn auch noch nicht, sich zur Ruhe zu setzen, mein Willibald. Es blühen die Studien, die Geister regen sich: du nimm den Strick, Barbarei, und mache dich auf Verbannung gefaßt!“ Die Freude an der großen Zeit und an den jugendfrohen Männern dieser Zeit wollen auch wir uns nicht — weder durch konfessionelle Verkleinerung derselben noch durch übervorsichtige Reserve und splitterrichtendes Moralisieren — verekeln lassen: es war im Jahr 1518 wirklich eine Freude zu leben, und daran waren, wenn wir einstweilen noch von der religiösen Seite absehen, die neue Bildung und voran Vertreter derselben wie Erasmus und Ulrich von Hutten schuld: die Geister regten sich, es blühten die Studien.

Ueber die Schule von Schlettstadt unter und nach Dringenbergs Rektorat berichtet Tim. Wilh. Röhrich in Ilgens Zeitschrift f. d. histor. Theologie Bd. IV, 2. 1834 u. Knepper a. a. O. Jakob Wimpfelings pädagogische Schrift hat übersetzt herausgegeben J. Freundgen im 13. Band der Sammlung der bed. pädag. Schriften. Ueber ihn s. J. Knepper, Jakob Wimpfeling. Sein Leben und seine Werke 1902 und E. Martin, Jakob Wimpfelings Germania 1884. Ueber Hutten D. Fr. Strauss, Ulrich von Hutten (Bd. 7 der gesammelten

Schriften). Paulsens abfälligem Urteil über Hutten (Gesch. d. gel. Unterrichts I S. 87 ff.) kann ich in keiner Weise beistimmen; s. dagegen meine Gesch. d. christl. Ethik 429 ff. und mein Buch über D. Fr. Strauß 1908, II S. 519 f.

6. Jetzt waren die Gegensätze zwischen Nord und Süd, Ost und West ausgeglichen, der Humanismus war aller Orten zu Hause, und dieselben Leute traten bald hier bald dort auf und sorgten, daß überall dieselbe Stufe der Bildung erreicht oder doch dieselben Ideale anerkannt wurden. Etwas vom alten Vaganten- und Vagabundenblut steckte noch und kehrte wieder in diesen von Ort zu Ort ziehenden Humanisten oder Poeten. Gewiß waren manche von ihnen auch jetzt wieder in ihrer anspruchsvollen Bettelhaftigkeit eine Landplage und nur eine vornehmere Art von Stromern. Allein in diesem Schweifen lag zugleich die Möglichkeit ungehemmter Ausbreitung des neugewonnenen Verständnisses und der wiedererwachten Freude an den Dichtern und Rednern des klassischen Altertums. Während aber der Prozeß der Umbildung im humanistischen Geiste an den niederen Schulen sich vielfach allmählich und ohne viel Tumult und Aufsehen in aller Stille vollzog, war der Bruch mit dem Alten auf den Universitäten meist viel gewaltsamer und eklatanter, um so mehr als hier auf der andern Seite die Vertreter des Bestehenden besonders heftig und hartnäckig Widerstand leisteten.

Eine Geschichte der Universitäten hat zu zeigen, wie es vor dem Eindringen des Humanismus mit Lehrern, Studenten und Unterrichtsweise an den deutschen Universitäten bestellt war. Die Schilderungen der Humanisten sind natürlich, als von Gegnern herrührend, teilweise übertrieben und deshalb mit Vorsicht aufzunehmen; aber die moderne Verteidigung dieser Zustände ist womöglich noch einseitiger und tendenziöser, unbefangene Untersuchungen haben doch den ersteren mehr Recht gegeben als den letzteren. Wenig Fleiß bei den Lehrern, wenig Verständnis und schlechte Sitten bei den Studenten, ein ungeschickt breitspuriger Unterricht ohne einen die Hörer interessierenden Inhalt und in einer dem Leben völlig entfremdeten, geradezu barbarischen Form: das sind stehende Züge in den Schilderungen und notwendig die Eindrücke, die sie in uns hervorrufen. Kein Wunder, daß in dem Augenblick, wo die Formfreude und der Sinn für die antike Welt erwachte, der ganze alte Lehrbetrieb für veraltet und überlebt gelten mußte und mehr noch als die Feindschaft den Spott und Hohn der Jugend herausforderte. Allein die Hochschulen waren wie heute so damals ihren eigenen Einrichtungen gegenüber konservativ und hielten zäh am Überkommenen fest. So würde den jungen Stürmern und Drängern der Sieg schwer genug geworden sein, wenn nicht gerade um die Wende des 15. zum 16. Jahrhundert, im Zusammenhang mit der humanistischen Bewegung, eine Anzahl von neuen Universitäten gegründet worden wäre, die sich von vorneherein in ihren Dienst stellten: ich nenne nur Freiburg und Tübingen im Süden, Wittenberg und Frankfurt a. O. im Norden. Dagegen leisteten an den alten Hochschulen in Heidelberg und Köln, in Leipzig und Wien die akademischen Lehrkörper den vielfach von den Fürsten begünstigten Humanisten längere Zeit erfolgreichen Widerstand. Doch darf man sich diesen Unterschied

unter den Universitäten nicht als einen prinzipiellen vorstellen; auch auf den älteren drang der humanistische Geist ein, gerade in Heidelberg hat durch den wandernden Poeten Peter Luder die Universitätsreform eigentlich zuerst Boden gefaßt. Als die Reformation kam, war auch an diesen alten Stätten deutscher Wissenschaft der Humanismus zum mindesten neben der alten Scholastik als gleichberechtigt rezipiert. Und auf der andern Seite war durch ihn nicht etwa eine vollständige Umänderung der Zustände eingetreten. Man begnügte sich im wesentlichen damit, Lehrstühle für Latein, Griechisch und Hebräisch zu errichten, diese mit humanistisch gebildeten Männern zu besetzen und wenigstens in der Artistenfakultät rationellere Lehrbücher einzuführen, die sich namentlich mit der Dialektik kürzer abfanden; denn nicht mehr auf sie, sondern auf das Lesen und Kommentieren klassischer Autoren legte man nun das Hauptgewicht; dazu konnte man das alte Doktrinale nicht brauchen, das somit auch hier definitiv den Platz räumen mußte. Es war also eine Art von Kompromiß: man schaffte Raum für das Neue und ließ es neben, nicht an die Stelle des Alten treten.

Freilich dachte der Humanismus auch daran, statt neue Lappen auf das alte Kleid zu flicken, ein durchaus Neues zu schaffen und unabhängig von den bestehenden Hochschulen mit ihren vier Fakultäten, wovon die drei oberen höchstens nur tolerierend ihm gegenüberstanden, eine einheitliche Poetenschule zu gründen. Schon dem Vorschlag Wimpfelings, in Straßburg ein oberes Gymnasium zu errichten, lag so etwas zugrunde. In Nürnberg, wo damals Astronomie und Geographie als moderne Wissenschaften im Zeitalter der großen Entdeckungsreisen glänzende Vertretung fanden, wurde nicht nur seit 1485 das Schulwesen im humanistischen Sinn reformiert, sondern es wurden auch wiederholt und eigens Gelehrte berufen, um „in Poetice zu lesen". Und in Wien gründete Maximilian I. nach den Vorschlägen von Konrad Celtes 1502 das Collegium poetarum et mathematicorum. Es war dies ein Seminar für humanistische Studien oder genauer eine Schule für die beiden neuen Wissenschaften, die mathematisch-naturwissenschaftlichen und die philologischen Disziplinen; denn neben und vor diesen hatten hier Mathematik und Naturwissenschaft in Peuerbach und Regiomontanus glänzende Vertreter gefunden. Eben darum war es gewiß kein „Versäumnis", sondern absichtlich, daß man sie mit der alten scholastischen Universität in keinen organischen Zusammenhang brachte. Woher kommt es aber nun, daß diese Schulen, wenn sie sich nicht wie das Collegium trilingue in Löwen an die Universität anlehnten, in den Anfängen stecken blieben oder, wie das Collegium in Wien, sich nur wenige Jahre zu halten vermochten? Es ist ein artiger Gedanke Hartfelders, den Grund davon in dem Umstand zu suchen, daß „es diesen Schulen an Berechtigungen gefehlt habe". Da aber in Wien wenigstens das Recht der Dichterkrönung zum poeta laureatus dem Vorstand des Kollegiums zustand und da diejenigen, welche diesen „Grad" erreichten, gewiß alle Aussicht auf humanistische Lehrstellen auch an Universitäten gehabt hätten, so reicht diese modern realistische Erklärung doch nicht aus. Der wahre Grund war vielmehr der, daß dieser krönende Abschluß

des Gebäudes in einem Augenblick errichtet werden sollte, wo es noch an dem Unterbau, an den nötigen Vorbedingungen dafür gebrach: erst mußten humanistische Lateinschulen in weitem Umfang da sein, ehe man an eine spezifisch humanistische Hochschule denken konnte. So haben die beiden Städte Nürnberg und Straßburg ganz recht daran getan, daß sie zunächst Lateinschulen gründeten; denn auch in der ersteren Stadt ist ganz von selbst aus der geplanten Poetenschule ein humanistisches Gymnasium geworden. Als aber der Unterbau gelegt und fertig war, da war inzwischen schon wieder ein Neueres gekommen, und niemand dachte mehr daran, darüber Poetenschulen zu errichten; denn an die Stelle des spezifisch humanistischen trat nun das protestantische Gymnasium, und dieses fand seine Fortsetzung naturgemäß in der theologischen und juristischen Fakultät der alten Hochschulen. Damit sind wir mit der ausschließlich humanistischen Bewegung, die in Deutschland die kurze Spanne Zeit von 1450—1517 einnimmt, zu Ende. Sie wird abgelöst durch die weit tiefere und breitere der Reformation, doch nicht um von ihr beseitigt zu werden, sondern vielmehr um eine eigenartige Verbindung mit ihr einzugehen.

Am besten handelt hierüber Hartfelder in Schmids Geschichte der Erziehung 2, 2; s. auch Günther im 3. Bd. der Monum. Germ. Paedagog. Ad. Horawitz, Der Humanismus in Wien (Histor. Taschenbuch VI, 2. 1883) und Paulsen, Geschichte d. gel. Unterrichts, der freilich der humanistischen Bewegung nicht gerecht geworden ist.

II. Verbindung von Humanismus und Reformation.

Als Quellensammlungen sind voranzustellen: Joh. Müller, Vor- und frühreformatorische Schulordnungen in deutscher und niederländischer Sprache, 1885/86; Vormbaum, Evangelische Schulordnungen im 16., 17. und 18. Jahrhundert, 3 Bde. 1858/64; G. Mertz, Das Schulwesen der deutschen Reformation im 16. Jahrhundert, 1902; dazu eine Reihe hieher gehöriger Urkunden in vielen Bänden der Monum. Germ. Paedagogica.

7. Die Reformation ist nur ein Ring in der großen Kette der humanistischen Bewegung, nur eine Seite jener gewaltigen Entdeckungen, die nach außen eine neue Welt, im Innern einen neuen Menschen gefunden haben; und so fühlte sich auch Luther den Humanisten verwandt, in einem der bedeutendsten unter ihnen, in Philipp Melanchthon, hat er sich gleich zu Anfang seinen treuesten Mitarbeiter gewonnen. Schon ganz äußerlich war auch für ihn das Studium der Sprachen, des Griechischen und des Hebräischen, das Mittel, zu den Quellen des Christentums im Alten und Neuen Testament zurückzugehen, und dieses Mittel gab ihm die neue humanistische Wissenschaft in die Hand; darum fühlte er sich mit ihr eins im Schöpfen aus den Quellen selbst. Auch in der Negation, im Kampf gegen eine verweltlichte Kirche, gegen eine entsittlichte Geistlichkeit, gegen eine dumm und unwissend oder leer und spitzfindig gewordene Scholastik ging der Humanismus von Laurentius Valla bis herab auf Erasmus und Hutten mit Luther Einen Weg. Schulter an Schulter aber stellten sich die besten der deutschen Humanisten neben ihn, wo er von nationalem Zorn durchglüht, den welschen Papst und die ultramontane Kirche bekämpfte. Gerade dieser national-politische Zug hat den sächsischen Bauernsohn und den fränkischen Ritter zusammengeführt. Los von Rom! das wollten sie beide, und beide setzten dafür die ganze Kraft ihres deutschen Gemüts und ihres gerechten nationalen Zornes ein.

Aber die Verwandtschaft zwischen Humanismus und Protestantismus ist eine noch viel tiefere, innerlichere. Wenn von allem Anfang an nicht das Studium der klassischen Sprachen als solches den Ausgangs- und Kernpunkt des Humanismus bildet, sondern der Gedanke und der Glaube an das Recht der Individualität und der Kampf um den Einzelnen, die Loslösung des Subjekts von unnatürlichem Zwang und willkürlichen Banden und die Wiederentdeckung des eigenen Herzens, so geht in diesem allem Luther mit den Humanisten Hand in Hand. Auch auf religiöser Seite galt es einen solchen Kampf um den Einzelnen und eine solche Befreiung des Individuums. Der Zugang zu Gott soll nicht länger mehr äußerlich vermittelt werden durch die Kirche und durch die Angehörigkeit zu ihr, sondern im Menschen selbst ist es der Glaube, der sich wie die zitternde Hand des Bettlers ausstreckt, um direkt von Gott die Spende der Gnade zu empfangen. Der Humanismus hängt aber auch zusammen mit der naturwissenschaftlich-geographischen Entdeckung der Welt, bedeutet eine Wiederentdeckung der Natur, der Außenwelt, ein sich Befreunden mit der Erde, eine Anerkennung des Natürlichen überhaupt. Gerade darin liegt die größte Tat Luthers, daß er sich auch nach dieser Seite hin dem Zug des humanistischen Geistes angeschlossen hat. Gegenüber dem katholischen Dualismus, der die Menschen in zwei Stände, die Sittlichkeit in zwei Stufen, die Welt in zwei Reiche auseinanderreißt und im Mönchtum zwar nicht seinen einzigen, aber seinen bezeichnendsten Ausdruck findet, ist Luther der Stifter eines weltförmigen Christentums geworden. Das asketisch weltflüchtige Lebensideal des katholischen Mittelalters hat er in Trümmer geschlagen und an seine Stelle die Anerkennung natürlicher Zwecke und Ordnungen gesetzt, — auch hier also das Irdische wieder neu entdeckt, das Natürliche als berechtigt anerkannt und die Erde dem Menschen als den Schauplatz seiner sittlichen Arbeit zugewiesen. Darum sind klassisches Heidentum und protestantisches Christentum keine einander notwendig ausschließenden Gegensätze mehr.

Wie kommt es aber nun, daß trotz dieser engen Verwandtschaft des Humanismus mit der Reformation Luthers ein so jäher Bruch zwischen beiden erfolgte? daß die früher gekommenen Humanisten in dem später kommenden Luthertum eine hemmende Gewalt sahen, und daß sich daher die einen von Anfang an fern hielten, andere nach zeitweiligem begeistertem Anschluß mißmutig und verdrossen zur Seite traten oder sich geradezu den Gegnern zugesellten? Nicht das Verhältnis Huttens zu Luther ist typisch geworden für die Beziehungen des Humanismus zur Reformation, sondern dasjenige zwischen Luther und Erasmus. Man wird zunächst daran erinnern können, daß die geistige Verfeinerung, wie sie der Humanismus anstrebte, der klassische Duft ästhetischer, wissenschaftlicher und geselliger Bildung, die nur langsam von oben nach unten durchdringen und wenigstens damals die breiten Schichten des Volkes nicht ergreifen konnte, durch eine so gewaltsame und stürmische Bewegung wie die Reformation notwendig gestört werden mußte: der zart organisierte, intellektualistisch gerichtete Erasmus paßt schlecht zu dem derben sächsischen Bauernsohn voll Temperament und Willen. Nur dieser hatte ein Herz für das Volk und wußte,

was er ihm zutrauen, was er von ihm hoffen konnte, nur er konnte daher glauben, daß die Losreißung von der alten Kirche ohne Schaden möglich sei; die Humanisten dagegen erwarteten auch da, wo sie eine Reform für notwendig hielten, eher noch von innen heraus mit den Mitteln der überlegenen Bildung die Kirche umgestalten zu können, als daß sie sich an das ungebildete Volk hätten wenden mögen, das sie teils verachteten, teils fürchteten. Und endlich war es — bei Erasmus ist das unverkennbar — ein gewisser Neid und Unmut darüber, daß er in die zweite Linie des Zeitinteresses treten und Luther den ersten, eben errungenen Platz überlassen sollte; oder weniger persönlich ausgedrückt: die Philologie mußte aufs neue der Theologie weichen, und das verstimmte die Philologen um so mehr, als sie darin einen Rückschritt sehen zu müssen glaubten.

Aber die Gegensätze sind nicht bloß diese äußerlichen, sie liegen viel tiefer, und sie liegen teilweise gerade da, wo scheinbare Übereinstimmung herrscht. So beim Zurückgehen auf die Quellen: den Humanisten war das Alte und Neue Testament in seinem Urtext wichtig, weil es eine Quelle war; Luther ging auf diese Quelle zurück, weil er Gottes Wort und das Evangelium lauter und unverfälscht haben wollte. Und noch viel mehr bei der Lehre von der Rechtfertigung durch den Glauben: die oben in den Vordergrund gerückte Verwandtschaft mit dem Humanismus ist gerade hier nur eine formale; der Glaube führt in das Ich zurück — gewiß; aber was findet er da? Etwas ganz anderes als die Humanisten: wohl ist es die Selbstmacht und Selbstgewißheit des auf sich gestellten Individuums, die Freiheit eines Christenmenschen, und es klingt durch und durch modern, wenn Luther sagt: „ich bin ein Mensch; das ist ein höherer Titel, denn ein Fürst sein;“ aber wenn er fortfährt: „daß ich ein Mensch bin, hat Gott gemacht,“ so sehen wir, daß es die Freiheit nicht des natürlichen, sondern des „Christen“menschen ist, von der Luther redet. Die Selbstmacht ist eine dem Menschen von Gott gegebene, die Selbstgewißheit ist die Gewißheit des Heils in Christo, der Inhalt des Selbstbewußtseins ist mit Einem Wort nicht der humane, sondern der religiöse; an die Stelle des freien menschlichen Willens tritt die schlechthinige Abhängigkeit des religiösen Menschen von seinem Gott. Das ist die Differenz zwischen Humanismus und Reformation, hier im Zentrum liegt sie, ihre Ideale sind verschiedene. Und hier liegt zugleich der Grund, weshalb die zweite Bewegung mächtiger und volkstümlicher wurde, als die erste. Jahrhunderte lang hatte das Volk sein Lebensideal nur in kirchlicher Form gekannt; diese kirchliche Form hat Luther zerschlagen, aber das Volk hörte darum so wenig als er selber auf, religiös gesinnt zu sein; daher griff es lieber nach einem religiösen, als nach dem ihm im Grunde unverständlichen, weil aristokratischen Humanitäts-Ideal. Und endlich noch Eines. Der Humanismus ist optimistisch: der Mensch als solcher ist gut, das Natürliche ist berechtigt, das Sinnliche ist nichts Böses. Auch darin war Luther scheinbar dem Humanismus beigetreten, den Dualismus und die Möncherei bekämpfen beide mit denselben Waffen und mit derselben Energie. Aber wenn wir an Luthers Lehre von der Sünde, von der Notwendigkeit der Gnade und dem servum arbitrium denken, so bemerken

wir einen entschieden pessimistischen Zug darin. Die Verzweiflung selig werden zu können aus eigener Kraft, ohne die Schrift fertig werden zu können durch eigene Vernunft, das ist die Grundlage seines religiösen Fühlens und Empfindens, die Basis seines religiösen Prinzips, und sie widerspricht durchaus der humanistischen Stimmung, die von der Sünde nichts weiß und sie nicht bereut und ganz rationalistisch im eigenen Denken die Quelle der Wahrheit, den Ausgangspunkt für eine neue Philosophie sucht und findet. Es ist daher mehr als Zufall, es ist die Enthüllung dieses tiefsten Gegensatzes, daß über die Lehre von der menschlichen Freiheit Luther und Erasmus in offenen Streit miteinander geraten sind.

Siehe meine Geschichte der christlichen Ethik Kap. 8; und außer den bekannten größeren Werken zur Reformationsgeschichte namentlich Fr. v. Bezold, Geschichte der deutschen Reformation 1890 und G. Egelhaaf, Deutsche Geschichte im Zeitalter der Reformation, 3. Aufl. 1893.

8. Wenn wir nun Luthers Verhältnis zur Pädagogik und zur Schule speziell ins Auge fassen, so fragt es sich zunächst, wie der religiöse Reformator überhaupt dazu kam, sich mit Erziehung und Schule zu beschäftigen? Der Hinweis darauf, daß auch bisher schon die Schule Sache der Kirche gewesen und von ihr verwaltet worden sei, wird jedenfalls nicht ausreichen, um so weniger als er ja gerade dieses Recht der Kirche auf die Schule in Frage stellte. Luther hat, wir haben es schon gesehen, dem deutschen Volk ein neues sittliches Lebensideal gegeben, das gegenüber dem katholischen Mönchsideal des mittelalterlichen Christentums die bürgerliche Lebensstellung und den weltlichen Beruf des Menschen als den Pflichtenkreis anerkannte, in dem auch der Christ sich vollauf betätigen könne. Es war dies auf der einen Seite eine „Entprofanisierung“ der Arbeit inneralb des Berufs, und auf der anderen Seite eine gewisse Verweltlichung des christlich-religiösen Lebens, die von weniger freien Geistern nicht verstanden wurde und daher in der Sekte der Wiedertäufer eine Opposition und Reaktion wachrief. Selbst Calvin vermochte sich zu dieser Weite und Unbefangenheit der Anschauung nicht aufzuschwingen, sondern griff zurück auf die engen Formen urchristlicher oder gar alttestamentlicher Zustände, die er in gesetzlicher Weise wiederherstellen wollte; als Mittel dazu diente ihm eine eiserne kirchliche Disziplin gegen Erwachsene, wie sie nur auf romanischem Boden erdacht und durchgeführt werden konnte, während die Deutschen bei ihrem Sinn für individuelle Freiheit davon nichts wissen wollten. Dem gegenüber — deshalb habe ich das hier vorweggenommen, weil es am Gegensatz besonders klar wird — hatte Luther ein anderes Lebensideal, und es zu verwirklichen griff er nach einem anderen Mittel, das dem nationalen Geist seines Volkes und seiner eigenen Innerlichkeit besser entsprach. Der Glaube steht im Mittelpunkt, aber kein toter, sondern ein lebendiger Glaube, der Früchte bringen soll; daher muß Glaube gepflanzt und der Christenmensch zum Früchtebringen erzogen werden: so kommt Luther zur Forderung einer Erziehung des christlichen Volkes von Grund, d. h. von Jugend auf, dazu verlangt er die Aufrichtung guter Schulen. Das ist der tiefste Grund für Luthers Interesse an der Erziehung und am Unterricht.

In diesem Sinn und in dieser Absicht wendet er sich selbstverständlich zuerst und vor allem gegen die bisherigen Zustände auf dem Gebiet der Schule. Er tadelt an der mittelalterlichen Erziehung, daß sie beruhend auf der doppelten Moral und auf dem Glauben an die höhere Vollkommenheit des Klosterlebens, eine mönchisch unfreie sei; „denn also haben die Mönche ihre Jugend gefangen, wie man Vögel in die Bauer setzet, daß sie die Leute nicht sehen noch hören mußten, mit niemand reden durften.“ Ebenso verwirft er den einseitig kirchlichen und kirchlich-aristokratischen Zweck dieser Erziehung, der es nur um die Heranbildung von Geistlichen zu tun sei und die das Volk in seiner Unwissenheit sich selbst überlasse. Die mittelalterlichen Universitäten waren ihm zu unchristlich, zu heidnisch; an der Stelle der Bibel regiert hier der blinde heidnische Meister Aristoteles, d. h. freilich zunächst der mißverstandene und mißbrauchte Aristoteles der Scholastik, die Luther in und mit jenem bekämpfte und stürzen wollte, dann aber doch auch der echte Aristoteles selbst als Vertreter des freien selbständigen Denkens nnd der vielgeschmähten „Frau Hulde“, der Vernunft: das ist das antirationalistische, geradezu irrationale Element in Luther. Indem er so die Klostererziehung des Mittelalters, ihr Prinzip, ihren Zweck, ihre Art und Weise völlig verwarf, begehrte er in seiner Schrift „an den christlichen Adel deutscher Nation“ (1520) eine gute starke Reformation der Universitäten und wies hier schon auf die Erziehung des Volkes in seinen breiten Schichten hin, vermißte Schulen, worin jedes, Mädchen wie Knaben, soviel lernen sollte, um die Bibel selbst lesen zu können, Schulen, worin auch andere als nur die künftigen Geistlichen tüchtig vorgebildet werden sollten. Darum ist denn auch die Aufgabe, für solche Schulen zu sorgen, keine ausschließlich kirchliche, ist überhaupt keine kirchliche, sondern eine weltliche Angelegenheit, Sache der weltlichen Obrigkeit. Diese, nicht die Kirche, hat Schulen einzurichten, darum wendet sich Luther in seinem berühmten Sendschreiben „an die Bürgermeister und Ratsherrn aller Städte Deutschlands, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen“ (1524) an sie, die weltliche Obrigkeit. Nachdem er die Wichtigkeit der Sache erörtert und betont hat: „damit daß wir dem jungen Volke helfen und raten, ist dann auch uns allen geholfen und geraten,“ wirft er selbst die Frage auf: „was gehet das die Ratsherrn und Obrigkeit an?“ Und die Antwort darauf lautet: „wenn die Eltern solches nicht tun, wer soll es denn tun? soll es darum nachbleiben und die Kinder versäumt werden? Wo will sich da die Obrigkeit und Rat entschuldigen, daß ihnen solches nicht sollte gebühren? Weil eine Stadt soll und muß Leute, feine, gelehrte, vernünftige, ehrbare, wohlgezogene Bürger haben, und allenthalben der größte Gebreche, Mangel und Klage ist, daß an Leuten fehle, so muß man nicht harren, bis sie selbst wachsen. Wir müssen dazu tun und Mühe und Kosten daran wenden, sie selbst erziehen und machen. Es muß doch weltlich Regiment bleiben: soll man denn zulassen, daß eitel Rülzen und Knebel regieren, so man's wohl bessern kann?“ Hat er so die Pflicht der Obrigkeit deduziert, durch Aufrichtung von Schulen für das weltliche Regiment zu sorgen, so läßt er sich nun einwenden: „Ja, ob man gleich sollte und

müßte Schulen haben, was ist uns aber nütze, lateinische, griechische und hebräische Zungen und andere freie Künste zu lehren? könnten wir doch wohl deutsch die Bibel und Gottes Wort lehren, die uns genugsam ist zur Seligkeit.“ Drastisch genug weist er das zurück: „Ja, ich weiß leider wohl, daß wir Deutschen immer Bestien und tolle Tiere müssen sein und bleiben; mich wundert, warum wir nicht auch einmal sagen: was sollen uns Seide; Wein, Würze und der Fremden ausländische Waren? Die Künste und Sprachen, die uns ohne Schaden, ja größerer Schmuck, Nutz, Ehre und Frommen sind, beide zur hl. Schrift zu verstehen und weltlich Regiment zu führen, wollen wir verachten: und der ausländischen Waren, die uns weder not noch nütze sind, dazu uns schinden bis auf den Grat, der wollen wir nicht entraten! Heißen das nicht billig deutsche Narren und Bestien?“ Und nun betont er seinerseits ganz energisch den Wert der Sprachen: „durchs Mittel der Sprachen ist das Evangelium kommen und hat auch dadurch zugenommen, muß auch dadurch erhalten bleiben; die Sprachen sind die Scheide, darinnen das Messer des Geistes stecket; sie sind der Schrein, darinnen man dies Kleinod traget; sie sind das Gefäß, darinnen man dies Kleinod fasset; sie sind die Kemnot, darinnen diese Speise lieget. Laßt uns das elend greuliche Exempel zur Beweisung und Warnung nehmen in den hohen Schulen und Klöstern, darinnen man nicht allein das Evangelium verlernet, sondern auch lateinische und deutsche Sprache verderbet hat, daß die elenden Leute schier zu lauter Bestien geworden sind, weder Deutsch noch Lateinisch recht reden oder schreiben können; und beinah auch die natürliche Vernunft verloren haben.“ Hat er aber so die Notwendigkeit des Sprachenlernens zunächst vom religiösen Standpunkt aus begründet, so wirft er weiterhin die Frage auf: „ob schon keine Seele noch Himmel oder Hölle wäre, und sollten allein das zeitliche Regiment ansehen nach der Welt, ob dasselbe nicht bedürfte viel mehr guter Schulen und gelehrter Leute denn das geistliche? Und hier bieten uns die Heiden einen großen Trotz und Schmach an, die vor Zeiten, sonderlich die Griechen und Römer gar nichts gewußt haben, ob solcher Stand Gott gefiele oder nicht und haben doch mit solchem Ernst und Fleiß die jungen Knaben und Mägdlein lassen lehren und aufziehen, daß sie dazu geschickt würden: daß ich mich unserer Christen schämen muß, wenn ich daran gedenke, und sonderlich unserer Deutschen, die wir so gar Stöcke und Tiere sind und sagen dürfen: Ja was sollen die Schulen, so man nicht geistlich wird? Und doch wäre allein diese Ursache genugsam, die allerbesten Schulen, beide für Knaben und für Mädchen an allen Orten aufzurichten, daß die Welt, auch ihren weltlichen Stand äußerlich zu halten, doch bedarf feiner geschickter Männer und Frauen: daß die Männer wohl regieren könnten Land und Leute, die Frauen wohl ziehen und halten könnten Haus, Kinder und Gesinde.“ „Aber,“ kommt nun der Einwurf des praktischen Lebens, „wer kann seine Kinder so entbehren und alle zu Junkern ziehen: sie müssen im Haus der Arbeit warten.“ Darauf Luthers Erklärung, wie er sich die Sache denkt: „Ist's doch auch nicht meine Meinung, daß man solche Schulen errichte, wie sie bisher gewesen sind, da ein Knabe 20 oder 30 Jahre hat über dem

Donat und Alexander gelernet und dennoch nichts gelernet. Es ist jetzt eine andere Welt und gehet anders zu: meine Meinung ist, daß man die Knaben des Tages lasse eine Stunde oder zwo zu solcher Schule gehen und nichtsdestoweniger zu Hause schaffen, Handwerk lernen und wozu man sie haben will. Also kann ein Mägdlein ja soviel Zeit haben, daß sie des Tages eine Stunde zur Schule gehe und dennoch ihres Geschäfts im Hause warte." Nur „den Ausbund" unter den Knaben soll man desto mehr und länger beim Lernen lassen, d. h. die, welche für das Studieren bestimmt sind. Endlich verlangt er von den städtischen Behörden als Unterrichtsmittel auch noch, daß „man Fleiß und Kosten nicht spare, gute Libereien und Bücherhäuser, sonderlich in den großen Städten, die solches vermögen, zu schaffen."

Es sind bahnbrechende Gedanken, die Luther hier der deutschen Welt mit seiner starken Stimme ans Herz gelegt und zum Bewußtsein gebracht hat. Die weltliche Obrigkeit hat die Pflicht Schulen einzurichten; und der Unterricht muß, freilich zunächst nur in den Städten, ein allgemeiner sein, nicht nur für künftige Geistliche, sondern auch für das weltliche Regiment, nicht nur für künftige Gelehrte, sondern auch für die Kinder des Volks, nicht nur für Knaben, sondern auch für Mädchen. Und wenn er sagt: „wenn ich Kinder hätte und vermöcht's, sie müßten mir nicht allein die Sprachen und Historien hören, sondern auch singen und die Musika mit der ganzen Mathematica lernen," so zeigt sich darin auch inhaltlich eine Vorwegnahme moderner Anschauungen und Forderungen.

Fast wie eine Minderung der allzu idealen Forderungen jenes Aufrufes von 1524 klingt es, wenn Luther im „Sermon, daß man die Kinder zur Schule halten soll" (1530) der Obrigkeit nur noch die Pflicht auferlegt, etliche Knaben zur Schule zu zwingen zu ihrem eigenen Besten und zu gemeinem Nutzen, daß Prediger, Juristen, Pfarrherrn, Schreiber, Ärzte, Schulmeister u. dgl. bleiben; zu diesem Zwang hat sie ein Recht ebenso, wie sie die Untertanen, so da tüchtig dazu sind, zwingen kann, daß sie müssen Spieß und Büchsen tragen. Hier schwebt ihm also nur eine Gelehrtenschule vor, obwohl er in der Widmung des Sermons an einen Nürnberger Ratsherrn doch voraussetzt, daß auch die übrigen wenigstens deutsche Bücher lesen und rechnen lernen. Aber ein Fortschritt liegt um so mehr darin, daß er der früher betonten Pflicht der Obrigkeit, Schulen zu gründen, ihr Recht zur Seite stellt, die Untertanen zu zwingen, daß sie die Kinder zur Schule schicken. Erst wo das anerkannt ist, kann von einem allgemeinen Volksunterricht die Rede sein. Diese Erkenntnis ist Luther klar vor der Seele gestanden, er hat sie zuerst gehabt oder wieder gehabt, wenn man sich der Maßregeln Karls des Großen erinnert, der ja diesen Gedanken auch schon erfaßt und sogar an seine Verwirklichung Hand gelegt hatte; aber trotz seiner Macht war er damit gescheitert, weil er noch zu früh kam, und der Gedanke war inzwischen wieder vergessen worden.

Doch nicht bloß für die Jugend, die erzogen werden soll, auch für die Lehrer, die zu erziehen haben, interessierte sich Luther. Wenn man sich an die vielfach bezeugte gedrückte und abhängige, prekäre und un-

würdige Stellung der damaligen Lehrer [1]) erinnert, woran sie freilich zum Teil selbst mit schuld waren, so wird man begreifen, wie es auf sie wirken und wie es sie auch in der Meinung der protestantischen Welt heben mußte, wenn Luther sagte: „Einen fleißigen, frommen Schulmeister oder Magister oder wer es ist, der Knaben treulich zeucht und lehret, den kann man nimmermehr genug lohnen und mit keinem Gelde bezahlen: noch ist's bei uns so schändlich veracht, als sei es gar nichts, und wollen dennoch Christen sein. Und ich, wenn ich vom Predigtamt und anderen Sachen ablassen könnte oder müßte, so wollte ich kein Amt lieber haben, denn Schulmeister oder Knabenlehrer sein. Denn ich weiß, daß dies Werk nächst dem Predigtamt das allernützlichste, größeste und beste ist und weiß dazu noch nicht, welches unter beiden das beste ist." Und dazu hatte er — wir dürfen ja nur an den köstlichen Brief an sein Hänschen oder an seinen Hinweis auf die Fabeln Äsops denken — auch das nötige warme Herz und das volle Verständnis für die Art und die Bedürfnisse der Kinder, so daß man nicht mit Unrecht von ihm sagen kann, er selbst sei einer der größten Schulmeister und Erzieher gewesen.

Den Beweis dafür liefert auch sein kleiner Katechismus, der in protestantischen Ländern ein rechtes Volks- und Schulbuch geworden ist, ein religiöses Unterrichtsmittel und Fragebüchlein für Kirche und Schule, für Schule und Haus, für jung und alt. Das galt damals. Unsere Stimmung zur Religion und unsere Auffassung, wie Religion gelehrt werden muß, ist eine andere geworden; darum ist das Festhalten am lutherischen Katechismus für den Jugendunterricht anachronistisch; aber seinem historischen Wert tut es keinen Eintrag, wenn man anerkennt, daß er sich heute nicht mehr dazu eignet. Noch viel wichtiger aber ist das andere Unterrichtsmittel, das Luther der deutschen Schule bis herab auf unsere Tage gegeben hat, seine Bibelübersetzung. Wenn das deutsche Volk durch die Reformation zwar nicht erst neu gespalten worden ist, aber doch einen neuen Anlaß zu tieferer Zerklüftung bekommen hat, weil ein spanischer Kaiser ohne Verständnis für seine idealen Bedürfnisse und Gefühle sich nicht an die Spitze der Bewegung stellte und ihm die politische Einheit nicht gab, die damals näher lag und leichter zu erringen war als je zuvor, so hat ihm dafür die lutherische Bibelübersetzung die sprachliche Einheit gegeben, die bis dahin auch noch nicht vorhanden war. Und mit ihr die Einheit des ganzen geistigen Lebens als ein unzerreißbares Band zwischen

[1]) Es klingt fast wie Hohn, wenn Janssen a. a. O. I[18], S. 30 von der „geachteten Stellung des Lehrerstands" spricht und es „beachtenswert" findet, daß „bis zum Ende des Mittelalters nirgends Klagen über unzureichende Besoldung von seiten des Lehrerstands laut werden". Auch Knepper a. a. O. S. 405 ff. urteilt hier zwar viel vorsichtiger, aber doch noch zu günstig, wenn er sagt: „die materielle Stellung des alten elsässischen Schulmeisters zeigt im allgemeinen kein trübes Bild". Warum sollen Klagen und üble Einzelfälle nicht zu „allgemein ungünstigen Schlüssen" berechtigen, dagegen erfreuliche Einzelfälle „im allgemeinen" ein erfreuliches Bild zeigen? Könnten nicht gerade sie Ausnahmen sein? Und das scheint der Fall zu sein, wenn wir hören, daß in Braunschweig zu Ende des 15. Jahrhunderts der Magister an der Spitze der Schule aus öffentlichen Mitteln nichts und von seinen Schülern nur „einen mäßigen Sold" erhalten hat; und was erhielten seine Gesellen? und woher denn die vielfachen Verbote der Winkelschulen, wenn nicht daher, daß sie den Lehrern das knappe Brot im wörtlichen Sinn des Worts vom Munde wegnahmen?

Nord und Süd. Ja noch mehr. Es gibt keinen gefährlicheren Riß, der durch ein Volk gehen kann, als den zwischen Gebildeten und Ungebildeten, wenn er sich so vertieft und erweitert, daß die beiden Klassen einander nicht mehr verstehen. Daß das bei uns nicht so ist oder doch jahrhundertelang nicht so gewesen ist, das verdanken wir vor allem dem Buche der Bücher, das Luther, dieser rechte Volksmann, zu einem rechten Volksbuch gemacht hat. In der Luthersprache haben wir uns alle bewegt und verständigt, weil wir alle, ob hoch ob nieder, ob arm ob reich, von Jugend auf und in der Jugend ganz besonders intensiv darin zu lesen gewöhnt worden sind. Auch da hat sich inzwischen die Frage erhoben, ob es einer verfeinerten und raffinierter gewordenen Zeit entspreche, daß dieses Buch noch immer als ganzes der Jugend in die Hand gegeben wird, oder ob nicht ein Auszug, eine „Schulbibel" ein dringendes Bedürfnis geworden sei; zumal da jener Dienst, den die Lutherische Übersetzung unserem Volkstum geleistet hat, auch schon der Vergangenheit angehört und sie heute dazu weder notwendig noch wirksam mehr ist.

Endlich hat Luther auch einen Schulplan entworfen — für das Kurfürstentum Sachsen im Jahre 1524. Leider haben wir ihn nicht mehr, wohl aber haben wir die Kursächsische Schulordnung von 1528, „den Unterricht der Visitatoren an die Pfarrherrn im Kurfürstentum Sachsen": ihm liegt sicher jener Lehrplan Luthers zu Grunde, aber verfaßt ist er nicht von ihm, sondern von Melanchthon, seinem treuen Mitarbeiter und „*παραστάτης*", der ja recht eigentlich durch die Verbindung von religiöser und humanistischer Reform zum praeceptor Germaniae für den protestantischen Teil des deutschen Volkes geworden ist und der auch Luthers eben entwickelte Anschauungen mannigfach beeinflußt hat.

Das Hauptwerk über Luther ist immer noch Julius Köstlin, Martin Luther, sein Leben und seine Schriften, 5. Auflage 1903; daneben Ad. Hausrath, Luthers Leben. 2 Bde. 2. Aufl. 1905. Eine Zusammenstellung von Dr. Martin Luthers Schriften und Aeußerungen über Erziehung und Unterricht geben Joh. Meyer und Joh. Prinzhorn 1883, Keferstein 1884, Schumann 1884, E. Wagner, Luther als Pädagog, 3. Aufl. 1906 in den verschiedenen Sammlungen pädagogischer Schriften. Cfr. auch Joh. Müller, Luthers reformatorische Verdienste um Schule und Unterricht 1883 und meine Lutherrede, geh. am 10. Nov. 1883 im protest. Gymnasium zu Straßburg.

9. 1517 hatte Luther an der Schloßkirche zu Wittenberg seine 95 Thesen angeschlagen, die das Rad der Weltgeschichte so gewaltig ins Rollen gebracht haben, 1518 gewann er an dem von Tübingen nach Wittenberg berufenen Philipp Melanchthon[1]) (1497—1560) den humanistisch gebildeten, feinorganisierten Genossen, durch den sich in wirkungsvollster, wenngleich etwas äußerlicher Weise die Synthese zwischen Humanismus und Protestantismus vollziehen sollte. Melanchthon gehört nach Geburt und Bildung dem südwestdeutschen Humanismus an, er war ein Großneffe Reuchlins, besuchte die im humanistischen Geiste organisierte Lateinschule zu Pforzheim, studierte in Heidelberg, dessen humanistische Blütezeit zwar schon vorüber war, wo aber doch noch ein Nachklang und eine

[1]) Die Antikisierung seines Namens Schwarzert ist für den Humanismus typsich, und daß hier an die Stelle der gewöhnlichen Latinisierung die Gräcisierung trat, für Melanchthon speziell charakteristisch.

Erinnerung an die Tage Rudolf Agrikolas fortlebte. Sechs Jahre lang gehörte er dann der Tübinger Hochschule an, wo damals ein regeres wissenschaftliches Leben herrschte, zuerst studierend, dann dozierend und vor allem beschäftigt einerseits mit grammatischen Studien andererseits mit dem freilich nicht zur Ausführung gekommenen Plan, den echten Aristoteles herauszugeben. Sein Anteil an den Reuchlinschen Händeln zeigt ihn als einen Genossen der fortgeschritteneren jüngeren Humanistengeneration. Als Lehrer des Griechischen kam er an Luthers Seite nach Wittenberg, mit einer Rede de corrigendis adulescentiae studiis hat er das neue Amt angetreten. In ihr stellte er der scholastischen Art des Studiums, die er als barbarische heftig angriff, die humanistische entgegen und versprach den Studenten, sie die Wissenschaft aus den besten Quellen, dem echten Aristoteles, Quintilian und Plinius schöpfen zu lassen; denn Mathematik, Dichter und Redner seien es, ohne deren Kenntnis niemand für gebildet zu achten sei. Vor allem aber betonte er das Griechische, wodurch man allein bis zur Sache selbst vordringen und ohne das man auch das Latein nicht recht betreiben könne. Das Ganze aber stellte er — so rasch machte sich der Einfluß des Ortes geltend — unter den Gesichtspunkt der Theologie: „wenn wir unsern Geist auf die Quellen lenken, werden wir anfangen Christum zu verstehen." So steckt in dieser Rede die Ankündigung jenes Bundes zwischen Evangelium und Sprachen, der necessaria conjunctio scholarum cum ecclesia, und damit das Programm der künftigen Tätigkeit Melanchthons. Dabei ist es für unsere Zwecke gleichgültig, zu unterscheiden, in welchen Jahren er unter der Übergewalt der Persönlichkeit seines so viel größeren Freundes mehr theologisch dachte und wie er dann, selbständiger werdend, die humanistische Seite bald genug wieder hervorkehrte. Eben darum ist auch sein Verhältnis zu der Frage der menschlichen Freiheit, sein Schwanken zwischen servum und liberum arbitrium für ihn und seine Stellung zu den beiden großen Bewegungen der Zeit charakteristisch: er hörte auch als Genosse Luthers nicht auf, ein Freund und Bewunderer von Erasmus zu sein.

In seinen pädagogischen Grundsätzen, wie er sie in seinen Reden, seinen Lehr- und Schulbüchern, seinen Vorlesungen und seiner praktischen Betätigung auf dem Gebiet des Schulwesen entwickelt und zum Ausdruck gebracht hat, folgte er neben Erasmus namentlich dem älteren Rudolf Agrikola. Mit diesen beiden großen Humanisten ist ihm die eloquentia das Ziel des gelehrten Unterrichts, und mit ihnen vermeidet er dabei alle Überstiegenheit und allen einseitigen Formalismus. Überstiegen wäre es zu meinen, daß wir die klassische Beredsamkeit eines Demosthenes oder Cicero jemals erreichen können: his nostris temporibus perfecta eloquentia sperari non potest, schon deswegen nicht, weil es sich um die Kunst lateinischer Rede handelt und diese Sprache hoc tempore non est nativus. Vor einseitigem Formalismus aber schützt ihn die Betonung und Hinzunahme des sachlichen Verständnisses: eloquentia rebus ac verbis continetur, eloquentia est facultas res bonas sapienter et perspicue exponendi. Dadurch tritt die Kunst der Rede in die engste Beziehung zu der Kunst des richtigen und klaren Denkens, die Wortkunst zur Sachkenntnis. die eloquentia

zur eruditio: und weil sie so eng zusammengehören, bezeichnet er wohl auch mit jedem dieser Ausdrücke für sich beide Seiten. Das Ergebnis aber ist die prudentia: weil die Beredsamkeit auf dem Studium der Klassiker beruht, so gewinnt der Geist dadurch materiell eine Fülle von sachlichen Kenntnissen und formal durch diese Schulung eine gewisse größere Lebendigkeit und Beweglichkeit. Dies letztere freilich nur dann, wenn zur Lektüre styli exercitium hinzukommt, worauf er mit allen humanistischen Pädagogen besonderes Gewicht legte. Daß aber schließlich der Endzweck von allem dem doch nur der religiöse ist, ist schon gesagt und versteht sich bei Melanchthon von selbst, nur daß in praxi der Nachdruck doch immer wieder auf die humanitas und die Erziehung zur humanitas, auf das corrigi feritatem barbariemque ingeniorum fällt.

Aus dem Gesagten ergeben sich dann auch die Erziehungs- und Unterrichtsmittel. Es ist in erster Linie die Lektüre, mit der Melanchthon möglichst früh begonnen wissen will und bei der der Grundsatz: multum legendum est non multa strenge einzuhalten ist. Das zweite ist die schon genannte exercitio styli; denn usus optimus artium omnium magister. Sie besteht in mündlichen und schriftlichen Nachbildungen (imitatio) von klassischen Prosaikern und Dichtern. Dabei warnt er jedoch ausdrücklich vor sklavischer Nachahmung, vor bloßem Entlehnen und Zusammensetzen, und verweist im Gegensatz dazu auf das freie Verfahren der Künstler (aliarum rerum artifices). Daß das Muster und Vorbild dieser imitatio vor allem Cicero sei, fordert auch er und geht darin sogar erheblich weiter als Erasmus, wenn er sich auch von den Übertreibungen der von diesem verhöhnten Ciceronianer fernhält; entlehnt er doch selber, gerade in dieser Lehre von der Nachahmung, in Ausdruck und Gedanken nicht weniges von Quintilian. Das dritte Unterrichtsmittel ist die declamatio, die Übung in der Anfertigung und im Vortrag lateinischer Reden und Verse, die an die Stelle oder neben die mittelalterlichen Disputationen treten soll. Wenn wir aber hören, daß gar viele von den in Wittenberg gehaltenen declamationes von Melanchthon selbst angefertigt und von den Studenten nur vorgetragen worden sind, so zeigt uns das, wie weit man im Grunde doch auf diesen humanistischen Schulen hinter den angestrebten Zielen zurückblieb.

Charakteristisch ist weiter auch die Auswahl der von Melanchthon, freilich mehr für seine Studenten als direkt für den Schulunterricht zur Lektüre empfohlenen Schriftsteller. Unter den Griechen sind es vor allem Homer, Demosthenes und Plutarch. Den letzteren nennt er classicus autor, der ebenso nützlich für Sprachkenntnis wie für die Erziehung zu guten Sitten sei; Demosthenes empfiehlt sich ihm in erster Linie als Redner, aber auch hier fehlt der ethische Nutzen nicht; allen voran aber steht Homer, der beste Lehrer für Anmut und Feinheit der Sitten, weil selbst voll Anmut, Eleganz und Gelehrsamkeit. Dieselben Gesichtspunkte lassen ihn, wie schon gesagt, unter den Lateinern Cicero die Palme zuerkennen als dem unübertroffenen Meister und Muster des Stils, der zugleich ad fingendos quoque mores prodest. Unter den Dichtern steht hier Virgil obenan; für das Lateinsprechen aber ist noch vor ihm Terenz zu nennen,

auf dessen Erklärung Melanchthon die Knabenlehrer „eine geradezu übertriebene Sorgfalt“ zu verwenden anweist; im Gegensatz zu Plautus rühmt er ihm eine Wohlanständigkeit nach, die es erlaube, alle seine Stücke ohne Auswahl zu lesen. Darin zeigt er sich als einen durchaus fortgeschrittenen Humanisten, im Gegensatz zu den Männern der älteren Generation, die an Stelle der Klassiker christliche Autoren in der Schule gelesen und jedenfalls alles Anstößige aus der Klassikerlektüre ferngehalten wissen wollten. Doch läßt er, der eine ausgesprochen ethische Natur war, den sittlichen Gesichtspunkt bei der Lektüre keineswegs außer Acht, der vielmehr neben dem sprachlichen und sachlichen als dritter im Bunde sein Urteil geleitet und bestimmt hat.

Aber nicht bloß theoretisch hat Melanchthon seine Gedanken über Erziehung und Unterricht, Ziel und Zweck, Methode und Mittel derselben geäußert, sondern recht intensiv auch praktisch in das Schulwesen seiner Zeit eingegriffen. Hierher gehören die freilich nach dem damaligen Stande des Wissens mit seiner gelehrten Tätigkeit eng zusammenhängenden Lehrbücher und seine zahlreichen Klassikerausgaben für den Schulgebrauch. Schon 1519 erschien seine griechische Grammatik, eine Formenlehre ohne Syntax, die um ihrer praktischen und geschickten Einrichtung willen viele Auflagen erlebt hat und in sehr vielen Schulen Deutschlands eingeführt worden ist; 1525 folgte die Chrestomathie, institutio puerilis literarum Graecarum. Ohne Melanchthons Wissen erschien in demselben Jahr zum erstenmal auch seine lateinische Grammatik, die Neuausgaben nahm er dann selbst in die Hand und ließ der Formenlehre später noch als besondere Schrift die Syntax folgen; um ihrer Kürze und Verständlichkeit willen wurde diese Melanchthonsche Grammatik eines der beliebtesten Lehrmittel des Humanismus [1]) und erhielt sich, freilich nicht ohne mancherlei Abänderungen und Umarbeitungen zuerst durch Jakob Micyllus, später durch andere, bis herein ins 18. Jahrhundert. Dazu kam der Name ihres Verfassers, wodurch sie sich vor allem den protestantischen Schulen empfahl. Eine lateinische Chrestomathie fand, vermutlich wegen der allzustarken Aufnahme biblischer Stellen in lateinischem Gewand, weniger Beifall. Darstellungen der Dialektik und Rhetorik, ad utilitatem pueritiae verfaßt, zeigen uns Melanchthons konservatives Festhalten am alten Trivium. Aber auch die Physik, die Psychologie und die Ethik hat er in besondern Lehrbüchern bearbeitet, namentlich das letztere hat die wissenschaftliche und die erbauliche Behandlung der Moral innerhalb des Luthertums bis in das 17. Jahrhundert herein beherrscht und bestimmt; und daß seine theologischen loci die Grundlage der protestantischen Dogmatik geworden sind, darf wenigstens erwähnt werden. Zu seinem Wirken als praeceptor Germaniae im ganzen gehört ja diese schulmäßige Systematisierung der philosophischen und theo-

[1]) Es ist wunderlich, daß D. Reichling, Mon. Germ. Paed. XII S. CV fragt, woher es komme, daß im humanistischen Zeitalter so lang und so zäh am Doktrinale festgehalten worden sei, da dieses doch „mit den Grundsätzen des Humanismus in mannigfachem Widerspruch stand“? Ein Schulbuch mit 300jähriger Autorität zu verdrängen, ist keine so leichte Sache; vor allem bedarf es dazu eines richtigen Ersatzes. Dieses bessere Neue, das an die Stelle des Doktrinale zu treten berechtigt war, ist erst durch Melanchthon geschaffen und mit der nötigen Autorität ausgestattet worden.

logischen Wissenschaft auch mit. Endlich sei noch seiner Leistungen und Arbeiten auf den Gebieten der Mathematik und der Geschichte wenigstens mit Einem Wort gedacht.

Aber noch viel direkter als durch diese schriftstellerischen Arbeiten beteiligte sich Melanchthon am Schulleben seiner Zeit. Zwar selber Lehrer zu sein und zu werden, in dem Sinn wie man ihn 1524 für Nürnberg und die dort zu gründende „obere Schule“ gewinnen wollte, mochte er sich nicht entschließen. Sein Posten war Wittenberg, hier galt es auszuharren, und überdies schützte er allzu bescheiden den Mangel an rhetorischer Durchbildung, an jener facultas dicendi vor, quae adolescentium orationem fingat. Auch kannte er die Schattenseiten des Lehrerberufs zu seiner Zeit nur zu gut, kaum ein anderer hat sie stärker betont und schwärzer gemalt; doch fehlt neben den Klagen de miseriis paedagogorum als Gegengewicht die laus vitae scholasticae nicht. Trotzdem sah er sich, teilweise wohl durch pekuniäre Sorgen und Gründe, aber auch im Interesse der Sache veranlaßt, im eigenen Haus eine schola privata für solche Studenten einzurichten, die ohne genügende Vorbildung die Hochschule bezogen; einige seiner Lehrbücher sind für sie zuerst geschrieben worden. So war er nun auch praktisch aufs beste befähigt, seit 1527 an der sächsischen Kirchen- und Schulvisitation teilzunehmen, und dabei fiel ihm natürlich vor allem die Reorganisation des sächsischen Schulwesens zu. Er war es, der das schon genannte Visitationsbüchlein verfaßte und hier im Anschluß an jenen Lehrplan Luthers seine Anschauungen über die Einrichtung von Trivialschulen niederlegte, die allerdings teilweise der vorreformatorischen Ordnung für die Lateinschulen zu Nürnberg vom Jahre 1505 entlehnt waren. Gewissermaßen probeweise hatte er sie schon 1525 an der Schule in Eisleben zu verwirklichen gesucht, dabei aber noch zu hoch gegriffen. Erst 1528 in der Instruktion für die Visitatoren von Kursachsen war das Richtige gefunden. Dabei handelte es sich aber nicht um die von Luther geforderte städtische Volksschule, sondern um lateinische Schulen. Für diese mußten in den kleinen Städten des sächsischen Landes die Ziele sehr niedrig gesteckt, es mußte vor allem das Griechische ausgeschlossen werden: so sollten die Schulmeister Fleiß ankehren, daß sie allein Lateinisch lehren und nicht Deutsch oder Griechisch oder Hebräisch, wie etliche bisher getan und wie es auch in Eisleben zuerst versucht worden war. Latein ist also (neben Musik und Religion) der einzige und ist der Hauptgegenstand des Unterrichts. Dieser selbst aber soll klassenweise erteilt werden. Zu dem Behuf werden die Schüler in drei Haufen geschieden. In der ersten Klasse handelt es sich um Lesen und Schreiben, um die Anfänge der Grammatik und die Gewinnung einer gewissen copia verborum; Lehrbücher sind eine Fibel, der Donat und die ethische Spruchsammlung des [Pseudo-] Cato. Auf der zweiten Stufe soll vor allem die Grammatik gründlich erlernt werden; ihr dient auch die Lektüre — Fabeln des Äsop, Dialoge des Petrus Mosellanus und aus den Colloquia des Erasmus Stücke, die den Kindern nützlich und züchtig sind; auch Komödien von Terenz und Plautus sind hier zu lesen. In den Vorschriften für den Religionsunterricht erkennt man den pädagogischen Takt Melanchthons, wenn er vor den

schweren und hohen Büchern der Bibel (Jesaias, Römerbrief, Johannesevangelium) warnt, mit denen es nicht fruchtbar sei die Kinder zu beladen, und seinen irenischen Geist, wenn er ungeschickten Schulmeistern verbietet, von „Hadersachen“ zu reden oder die Kinder zu gewöhnen, Mönche oder andere zu schmähen. Zum dritten Haufen werden nur die geschicktesten Schüler genommen; zu der Grammatik, die hier wiederholt wird, tritt die Metrik als die Kunst Verse zu machen hinzu, deshalb werden neben Cicero Virgil und Ovid gelesen; überhaupt wird auf die Kunst lateinisch zu schreiben und zu sprechen mit allem Nachdruck hingearbeitet. Endlich fehlt auf dieser Stufe des Triviums auch ein Kursus in Dialektik und Rhetorik nicht. Das ist der ziemlich einfache und wie gesagt nicht ganz originale und neue Lehrplan des Visitationsbüchleins, der Grundriß des modernen deutschen Gymnasiums oder richtiger der lateinischen Schule, für die er sozusagen die Minimalforderungen festlegte. Daß Melanchthon daneben auch höhere und reicher gegliederte Schulen kannte, zeigt sein Briefwechsel mit Sturm in Straßburg und seine Beteiligung an der Gründung der „oberen Schule“ in Nürnberg, deren Plan wahrscheinlich von ihm herrührt und in der das Ideal einer humanistischen Poetenschule verwirklicht werden sollte; warum sie nicht gedeihen konnte, haben wir früher schon (S. 61 f.) gesehen. Bezeichnend ist, daß die Ratio scholae Norembergae nuper institutae aus dem Jahre 1526 stammt, das dem Unterricht der Visitatoren an die Pfarrherrn im Kurfürstentum Sachsen angehängte Schulkapitel dagegen erst 1528 nachkommt.

Wenn nun aber Melanchthon teils als Visitator in Sachsen, teils durch die Macht seiner Persönlichkeit weithin Einfluß gewann auf die Einrichtung solcher Trivialschulen und die Besetzung der Lehrstellen an ihnen, so zeigt sich dieser Einfluß in noch weit höherem Grade den protestantischen Universitäten gegenüber. Je mehr er an den Universitäten des ausgehenden Mittelalters zu tadeln fand, desto mehr ließ er es sich angelegen sein, zunächst in Wittenberg selbst die bessernde Hand anzulegen; doch wurde selbst hier erst im Jahre 1536 die Evangelisierung und Umgestaltung zu Ende geführt. Wie irenisch und konservativ Melanchthon dabei verfuhr, zeigt die Wiederaufnahme der fast in Abgang gekommenen Disputationen, einer scholastischen Einrichtung, die er mit den humanistischen Redeübungen oder Deklamationen einträchtig verband. Aber auch über Wittenberg hinaus beteiligte er sich an der Neugründung von Marburg, Königsberg und Jena; in Tübingen und Heidelberg, in Frankfurt a. O., Leipzig und Rostock — überall fragten ihn nicht nur die Kollegen, sondern auch die Fürsten um seinen Rat: man hörte namentlich bei Besetzung von Professuren in der Artistenfakultät auf seine Vorschläge und griff dabei bald mit Vorliebe nach seinen Schülern. So beherrschte er als großes akademisches Schulhaupt durch seinen persönlichen Einfluß, durch seine Lehrbücher, durch seine Schüler als rechter praeceptor Germaniae das höhere und niedere Unterrichtswesen Deutschlands im humanistischen und protestantischen Geiste zugleich. Und dieser Geist war der deutsche Geist; daher wundern wir uns nicht und betrachten es nicht bloß als zufällige Beigabe, wenn wir diesen Humanisten und Mitarbeiter Luthers

gelegentlich auch als Historiker die patriotische Saite kräftig anschlagen hören. Lag doch die Einrichtung von guten Schulen nicht nur im Interesse der Wissenschaft oder der Kirche, sondern — darin war er mit Luther durchaus einig — auch im Interesse des Staates, der darum vor allem die Pflicht hat, Schulen aufzurichten oder, wo schon welche bestehen, sie zu erhalten.

Das Hauptwerk für die pädagogische Seite und Tätigkeit Melanchthons ist Karl Hartfelder, Philipp Melanchthon als praeceptor Germaniae, Bd. VII der Monumenta Germaniae Paedagogica 1889. Hier findet man die ganze Literatur verzeichnet, so daß ein Anführen weiterer Werke überflüssig ist. Nachträglich hat der inzwischen leider verstorbene Verfasser noch eine Sammlung von Melanchthoniana Paedagogica als Ergänzung zu den Werken M.s im Corpus Reformatorum (1892) und Melanchthons Deklamationes (1891) herausgegeben. Die Melanchthonfeier von 1897 hat gerade zur Pädagogik M.s wenig gebracht, doch immerhin einiges von Blass, Bornemann und mir (Ph. Mel. der humanistische Genosse Luthers. Straßburg 1897); cfr. auch den Artikel Mel. in Herzog-Hauck's Realenzyklopädie 3. Aufl. Bd. 12, 1903.

10. Paulsen hat von der „zerstörenden Einwirkung der kirchlichen Revolution auf die Universitäten und Schulen" gesprochen und dies kurz und scharf so formuliert: „Die Universitäten und Schulen gingen unter den Stürmen des kirchlichen Kampfes beinahe ein; der Humanismus ging an dem Bündnis mit der Reformation zugrunde;" und ebenso redet Janssen (und Pastor im 7. Bande der Janssenschen Geschichte) vom Verfall des Schulwesens seit der Kirchenspaltung. Die Wahrheit, die in diesen Klagen und Anklagen steckt, ist eine doppelte. Einmal, die Religion wird dem deutschen Volk zur wichtigsten Angelegenheit, darum tritt das Interesse für die aristokratische Bildung des Humanismus in die zweite Linie; von den Humanisten weg strömt auch die Jugend zu den Theologen; um die Hörsäle Wittenbergs zu füllen, müssen sich die anderen Universitäten eine meist vorübergehende Verödung gefallen lassen. Und dann, die Schulen des Mitttelalters waren fast durchweg kirchliche, Dom- und Klosterschulen; überall also, wo in protestantischen Ländern und Städten die Domkapitel und die Klöster beseitigt wurden, fehlte es selbstverständlich einen Augenblick an Schulen und an Lehrern, bis Ersatz geschafft war. Auch auf den Bauernkrieg und die mit ihm verknüpften Wirren, zu denen die Reformation zwar wohl den Anstoß, nicht aber die Ursache hergegeben hat, wird man hinweisen können, dagegen in einer allgemeinen Geschichte der Pädagogik singulären Bildungsstürmern wie Karlstadt u. a. kaum die Ehre der Erwähnung angedeihen lassen dürfen.

Aber nicht daß das bestehende Schulwesen durch die Reformation einen augenblicklichen Choc erlitten hat und da und dort ein Vakuum eingetreten ist, ist mit Paulsen und Janssen vorwurfsvoll zu monieren und hervorzuheben, sondern vielmehr rühmend und anerkennend zu betonen, wie energisch Luther, sobald sich der Schaden einstellte und fast noch ehe das zu Erwartende geschah, den Staat an die Stelle der Kirche setzte und mit seiner starken Stimme der weltlichen Obrigkeit als Aufgabe zuwies, was bis dahin die Kirche für die Schule getan oder auch nicht getan hatte. Denn die Klagen Luthers und anderer, namentlich soweit sie sich auf die Landschulen beziehen, gelten nicht sowohl einem durch die Reformation in Verfall Geratenen, das vorher dagewesen wäre, sondern

vielfach einem Noch-nicht, einem bisher Versäumten; und so richtig es ist, daß der Humanismus der Träger der neuen Bildung am Ausgang des 15. und zu Anfang des 16. Jahrhunderts gewesen ist und als solcher im Begriff war, das von der Kirche das ganze Mittelalter hindurch ungenügend Geleistete zu leisten und Schulen zu organisieren, bestehende zu bessern, neue zu gründen, so gewiß hat sich ihm die Reformation, nach kurzer Unterbrechung und Schwankung, gerade in dieser Bemühung einfach angeschlossen und ein Schulwesen begründen helfen, das nun protestantisch und humanistisch zugleich war. So wird eine gerechte Beurteilung dieser großen — nicht einseitig kirchlichen, sondern allgemein geistigen Revolution anerkennen müssen, daß sie auch auf dem Gebiete des Schulwesens, des höheren wenigstens, wie wir sehen werden, eine wahre Reformation gewesen ist. Es ist geradezu bewundernswert, wie energisch Luther und Melanchthon und alle die kleineren reformatorischen Führer in Braunschweig, in Straßburg, in Nürnberg für die Schule eintraten, wie bereitwillig die Ratsherrn dieser Städte allüberall auf ihre Anregung eingingen und wie rasch für Ersatz gesorgt und wie zahlreich die alten Schulen in protestantische umgewandelt oder neue eingerichtet wurden. Der Humanismus ist durch die Reformation nicht beseitigt worden oder untergegangen, sondern innerlich mit ihr verbunden ist er durch sie aus den Stürmen der Zeit gerettet und durch diese hindurch erhalten worden.

Die erste dieser Neueinrichtungen ist 1524 die der Stadtschule zu Magdeburg, 1525 folgt Eisleben, Nürnberg 1526, und an allen diesen Orten war Melanchthon persönlich beteiligt. Die bedeutsamste, großartigste und folgenreichste aber, geradezu typisch für das deutsche Schulwesen überhaupt wird bald darauf die Gründung des protestantischen Gymnasiums zu Straßburg, bedeutsam namentlich auch durch die imponierende Gestalt seines Rektors, Johannes Sturm, des größten der großen Schulrektoren im 16. Jahrhundert. Von ihm und von Straßburg soll daher zuerst ausführlich die Rede sein. Und bei ihm darf auch das Persönliche nicht übergangen werden, es ist mit der Schulgeschichte der Zeit aufs engste verflochten, selbst sozusagen ein Stück von ihr.

Johann Sturm ist am 1. Oktober 1507 zu Schleiden im Eifelgebirge geboren und somit ein unmittelbarer Landsmann und Zeitgenosse des Historikers Sleidanus gewesen; sein Vater war Rentmeister des in der Nähe ansässigen Grafen von Manderscheid. Mit den gräflichen Söhnen von Johann Neuburg und anderen Lehrern unterrichtet, zeichnete er sich schon als Knabe durch aufgewecktes Wesen, fleißiges Lernen und sicheres Wissen aus, und so kam er denn auch mit den jungen Grafen 1522 (oder 1521) in die Schule nach Lüttich, wo er bis 1524 verblieb. Dieser Aufenthalt hat großen Einfluß auf Sturm gehabt, nicht nur dadurch, daß hier die Grundlagen seines Wissens befestigt und erheblich erweitert wurden: die Schule selbst in ihrer ganzen Organisation und Einrichtung, vielleicht auch eine Krisis derselben, die er miterlebte, wurde für ihn von Bedeutung; denn in ihr fand er für sein eigenes späteres Wirken Muster und Vorbild. Von dem Gymnasium zu Lüttich ist schon die Rede gewesen: es war achtklassig, die Schüler innerhalb der Klassen in Dekurien ein-

geteilt, es wurde darin ein stufenmäßig aufgebauter Unterricht erteilt, halbjährliche Prüfungen und eine strenge Versetzungsordnung sorgten für die nötige Gleichmäßigkeit der Kenntnisse aller Schüler in einer Klasse; das mittelalterliche Doktrinale des Alexander de Villa-Dei war aus dem Unterricht verbannt, die lateinische Grammatik wurde verhältnismäßig rasch absolviert und möglichst früh mit der Lektüre begonnen, die ausschließlich klassische Autoren zum Gegenstand hatte; auch Griechisch wurde in den vier oberen Klassen in erheblichem Umfang betrieben. Wir haben demnach in der Lütticher Schule zu der Zeit, in der sie Sturm besuchte, eine hochentwickelte frühhumanistische Lehranstalt, die erfüllt war vom Geiste Rudolf Agrikolas, dessen Einfluß als ihr Schüler in den Jahren 1522 bis 1524 somit auch der junge Sturm unterstand. Was er hier im Nordwesten kennen gelernt hat, das hat er dann später in Straßburg zu verwirklichen und in selbständiger Weise weiter zu entwickeln gesucht.

Nachdem Sturm das Gymnasium absolviert hatte, wandte er sich 1524 nach Löwen, wo er in dem schon genannten Collegium Buslidianum oder Collegium trilingue in der feineren und freieren Luft des Erasmischen Geistes sich bewegte und sich bei Rüdiger Reschius im Griechischen, vor allem aber unter der Leitung des Conrad Goclenius im Lateinischen weiterbildete: gerade der Einfluß des letzteren dürfte in Sturm die Vorliebe für das Latein im allgemeinen und für lateinische Beredsamkeit insbesondere entschieden haben. Persönlich freilich stand er dem ersteren näher; denn nachdem er seit 1527 selbst auch als Lehrer in Löwen tätig gewesen war und daneben angefangen hatte, Jus zu studieren, sah er sich durch die Knappheit seiner Subsistenzmittel genötigt, auf das Anerbieten seines Lehrers Reschius einzugehen und mit ihm eine sich in den Dienst des Humanismus stellende Druckerei zu gründen. Xenophons Memorabilien waren das erste von ihnen gedruckte Buch. 1529 verließ Sturm Löwen und siedelte nach Paris über, um dort den Büchern seines Verlags ein erweitertes Absatzgebiet zu verschaffen. Allein der Gelehrte in ihm drängte gerade hier an der altberühmten Bildungsstätte den Buchhändler zurück. Die Vorlesungen an dem von Franz I. kurz zuvor nach dem Vorbild von Löwen gegründeten Collège de France zogen ihn mächtig an. Im Interesse einer zu druckenden Galen-Übersetzung besuchte er eine Zeitlang medizinische Vorlesungen, und bald hielt er auch selbst welche als Privatdozent am Collège de France; aber nicht als Mediziner, sondern als Humanist las er mit rasch wachsendem Erfolg über Cicero und Demosthenes. In einem Kolleg über Dialektik hatte er unter seinen Zuhörern Petrus Ramus, der hier wohl die erste Anregung zu seinem Versuch einer Umgestaltung der traditionellen Logik empfing. Nach seiner Verheiratung mit der gleichfalls humanistisch gebildeten Pariserin Johanna Ponderia richtete er in seinem Hause ein Alumnat für junge Studenten ein, das ebenfalls großen Zulauf hatte.

Bis dahin war Sturm ausschließlich Humanist gewesen. Da kamen ihm theologische Schriften der neuen protestantischen Richtung in die Hände, vornehmlich solche von dem Straßburger Reformator Bucer, von

dem er übrigens 1528 bei einer Reise nach Straßburg schon persönlich einen starken Eindruck empfangen hatte. Durch die Lektüre seiner Schriften wurde derselbe so verstärkt, daß sich Sturm entschloß, der neuen Lehre beizutreten. Und sogleich zeigte sich auch seine sanguinische Ader und jener politische Trieb, der ihn nachmals zum freiwilligen Diplomaten hat werden lassen. Er trat in persönlichen Verkehr mit Bucer und mit Melanchthon und verhandelte mit ihnen über nichts Geringeres als über den Plan, den König Franz I. von Frankreich für den Protestantismus und die Protestanten zu gewinnen. Die deutschen Vertreter desselben aber waren klüger als er: statt seiner Einladung nach Paris Folge zu leisten, mahnten sie ihn, Frankreich zu verlassen. Melanchthon dachte für ihn an eine Professur in Tübingen oder Augsburg. Sturm hielt noch eine Zeitlang an seinen Hoffnungen fest, mußte sich aber schließlich doch von ihrer Aussichtslosigkeit überzeugen und den aufs neue beginnenden Verfolgungen der Protestanten in Frankreich weichen. So nahm er denn 1536 das Anerbieten Bucers an, nach Straßburg zu kommen und dort am Collegium Praedicatorum als Professor Vorlesungen über Rhetorik und Dialektik zu halten. Am 14. Januar 1537 traf er in Straßburg ein und eröffnete im März seine Vorlesungen, die bald zu den besuchtesten und gefeiertsten gehörten, was auch aus der raschen Erhöhung seiner Besoldung von 40 auf 100, von 100 auf 140 Gulden hervorgeht; galt es ja außerdem, ihn vor lockenden Berufungen nach Basel und Wittenberg für Straßburg zu erhalten.

Seine Bedeutung aber lag nicht so sehr in diesen seinen akademischen Vorlesungen, als vielmehr auf einem anderen Gebiete. Bald nach seiner Ankunft erkannten die Straßburger in ihm den rechten Mann, um die notwendig gewordene Organisation des höheren Schulwesens in die Hand zu nehmen und im Verein mit den städtischen Behörden und der Geistlichkeit durchzuführen.

Auch in Straßburg hatte der humanistische Geist längst schon seinen Einzug gehalten; aber es war ein etwas rückständiger, noch nicht ganz zum Durchbruch gekommener Humanismus, der eben deswegen bei den Niederdeutschen nicht für voll galt. Der Vertreter dieser älteren oberrheinischen Humanistengeneration in Straßburg war Jakob Wimpfeling gewesen, dessen Vorschlag in der „Germania" von 1501, die Stadt Straßburg möge ein Gymnasium errichten, das sich auf die bestehenden Lateinschulen aufbauen und eine Zwischenstufe zwischen diesen und der Universität bilden solle, damals noch zu früh kam. Selbst dann, als infolge der Reformation naturgemäß die bestehenden Stifts- und Klosterschulen sich auflösten, griff der Magistrat, der nach Luthers energischem Weckruf nun seinerseits durch Errichtung von Lehranstalten für die geistige Ausbildung seiner Jugend zu sorgen hatte, zunächst nur zögernd ein. Doch nahm er durch die Ernennung einer ständigen Kommission von drei Schulherrn oder Scholarchen 1528 die Sache in die Hand und machte damit die Schule zu einer weltlichen Angelegenheit in der vermittelnden Weise, daß auch der Geistlichkeit, durch Aufstellung von zwei Predigern als Visitatoren, das Recht der Mitwirkung gewahrt blieb. Zuerst sorgten diese

Schulherrn für lateinische Schulen, deren sie zwei, die eine unter Otto Brunfels,[1]) später unter Peter Dasypodius (Hasenfuß), die andere unter Johann Sapidus eröffneten; 1535 kam eine dritte unter Andreas Zechlius hinzu, an dessen Stelle bald Joh. Schwebel trat. Auch auf die Regelung des besonders im argen liegenden Volksunterrichts nahm man durch Aufstellung einer Ordnung der Lehrmeister (1534) Bedacht —: sechs Knaben- und vier Mädchenlehrhäuser waren hierfür in den verschiedenen Quartieren der Stadt bestimmt. Endlich hatten die Prediger schon frühe (1523) angefangen, theologische Vorlesungen zu halten; diese lectiones publicae bildeten die Grundlage einer Akademie mit theologischer und philosophischer Fakultät; das Collegium praedicatorum sorgte als Internat für das Unterkommen der jungen Leute. So standen die Dinge auf dem Gebiet des Schulwesens zu Straßburg, als Johann Sturm dort eintraf, zunächst als Professor der klassischen Philologie für den zuletzt erwähnten höheren Unterricht. Alsbald aber erkannte man in ihm den geeigneten Mann, um auch das Mittelschulwesen, das vor allem an dem mangelnden Ineinandergreifen unter sich und mit der oberen Stufe litt, zu organisieren und zu konzentrieren: er erhielt am 26. Dezember 1537 von der Schulkommission den Auftrag, mit den zwei geistlichen Visitatoren die lateinischen Schulen zu besuchen. Auf Grund dieser Inspektion erstattete er jenen schon erwähnten „Ratschlag an die Schulherrn", der mit dem entscheidenden Wort anhebt: ludos literarum uno loco comprehendi utilius est quam varie distrahi. Unter Berufung auf die Schule von Lüttich, die er aus eigener Erfahrung kenne, schlug er die Vereinigung der bestehenden drei Lateinschulen zu einer einzigen sechsklassigen Gesamtanstalt vor, an die sich dann als Sekunda der höhere Unterricht in den philosophischen Fächern, als Prima der theologische Kursus anzugliedern habe. Die Schulherrn, vor allem der hochgebildete und energische Jakob Sturm, der uns als Schüler Wimpfelings schon begegnet ist, waren von vornherein für den Plan gewonnen; aber auch der Rat ließ sich dafür erwärmen, und schon im März 1538 wurde beschlossen, im Prediger-(Dominikaner-)Kloster ein solches Gymnasium einzurichten. Nachdem auch auf die Aufbringung der nötigen Mittel Bedacht genommen war, bot man im Juni das Rektorat der Anstalt Johann Sturm an, der es zunächst widerruflich für ein Jahr annahm. Und nun wurde auch sofort ins Leben gerufen, was beschlossen war: auf Michaelis 1538 wurde die Schule provisorisch im Barfüßerkloster eröffnet, Ostern 1539 siedelte sie definitiv in das Predigerkloster über, wo sie — natürlich in neuen Gebäuden — heute noch ist. Sturm aber schrieb zur Rechtfertigung und Empfehlung seiner Gedanken das

[1]) Von ihm liegt mir in artiger deutscher Uebersetzung aus dem J. 1525 ein „Zuchtbüchlein" (de disciplina et institutione puerorum) vor, das ihn für die körperliche Gesundheit und die feineren Manieren der Jugend besonders interessiert zeigt. Diese vielen Schriften über „den guten Ton" sind ein Zeichen, daß es sich wie in Italien ebenso bei den deutschen Humanisten nicht zum wenigsten auch um eine neue feinere Bildung für den gesellschaftlichen Verkehr handelte. Ueber Brunfels cfr. Hartfelder in der Zeitschrift f. d. Gesch. des Oberrheins N. F. 8, 1893, Roth, ibid. 9. 1894 und vor allem Al. Bömer in seinem schon genannten Aufsatz über Anstand und Etikette nach den Theorien der Humanisten.

Einführungsprogramm „De literarum ludis recte aperiendis liber. Argentorati apud Vendelinum Rihelium Anno MDXXXVIII".

Hier zeigt sich aber der im Ratschlag entwickelte Plan bereits wesentlich erweitert; merkwürdigerweise beruft sich dafür Sturm auf den — noch gar nicht vorhandenen — „usus". Nicht mehr sechs Klassen, wie ursprünglich von ihm vorgesehen war, sondern neun Klassen werden zur Vorbereitung auf die lectiones publicae für nötig erachtet, und für diese selbst ein fünfjähriger Kursus in Aussicht genommen, sodaß der Knabe, der mit sieben Jahren in die Schule eintritt, sie mit sechzehn absolviert und mit einundzwanzig den philosophischen und theologischen Unterricht durchgemacht hat. Übrigens sollte von den neun Klassen die erste aus den Alphabetarii gebildet werden, die in Lüttich und demnach auch im Ratschlag außer Acht geblieben waren, so daß in Wirklichkeit an die Stelle der sechsklassigen doch nur eine achtklassige Lateinschule trat, und die ursprüngliche Sekunda und Prima in ein fünfjähriges Fakultätsstudium umgewandelt wurden. So Sturm unter Berufung auf den „usus". Aber der wirkliche usus machte es noch einmal anders. Der Rat blieb zunächst bei den sechs ursprünglich vorgeschlagenen Klassen, gestattete jedoch, daß die untersten zwei je zweijährig sein sollten; erst später sind daraus vier Klassen geworden und ist jenes Ziel Sturms wirklich erreicht worden. Umgekehrt genügte die vorgesehene eine Klasse für die Alphabetarii nicht. Zunächst machte die große Schülerzahl eine Teilung in zwei Abteilungen notwendig; noch vor 1565 waren aber daraus zwei Jahreskurse, Dezima und Nona, geworden, so daß es nun ein zehnklassiges Gymnasium bestehend aus einer freilich auch schon Latein lehrenden Vorschule von zwei und einer eigentlichen Lateinschule von acht Klassen war, das in engstem Zusammenhang mit dem fünfjährigen Kursus der lectiones publicae stand. Die Einheit der ganzen dreigegliederten Anstalt aber kam zum Ausdruck in der gemeinsamen Leitung durch den einen Sturm, der Professor an dem oberen Kursus blieb und zugleich Rektor des Ganzen war.

Die Zahl der Schüler in den sechs Gymnasialklassen betrug schon im Gründungsjahr 336, später stieg sie auf mehr als 600; daß darunter auch viele Söhne von Adeligen und selbst von Fürsten waren, war damals als ein Zeichen besonderer Blüte angesehen. In den Pestjahren freilich und auch in der für den Protestantismus so kritischen Zeit nach dem schmalkaldischen Kriege nahm die Frequenz erheblich ab. Allein das Höchste sollte erst noch kommen. Was Jakob Sturm vergebens angestrebt hatte, ging vierzehn Jahre nach seinem Tode in Erfüllung. Angesichts des glänzenden Rufes der unter Johann Sturms Leitung stehenden Straßburger Lehranstalten erhob der Kaiser Maximilian II. Straßburg zu einer privilegierten Akademie, die lectiones publicae wurden als akademische anerkannt und dem Lehrkörper das Recht erteilt, in der philosophischen Fakultät Baccalaurei und Magistri zu ernennen. Am 1. Mai (darum noch heute als Stiftungstag auch der neuen Universität gefeiert) 1567 wurde die Akademie feierlich eingeweiht und eröffnet, zum Rektor aber auf Lebenszeit Johann Sturm ernannt, in der bisherigen Weise, daß Akademie und Gymnasium als ein zusammengehöriges Ganzes behandelt

wurden und der Rektor an die Spitze des aus den öffentlichen Professoren und den Klassenpräzeptoren vereinigten Lehrkörpers trat.

Wir machen hier eine Pause und fragen nach den pädagogischen Grundsätzen, die Sturm bei der Organisation und Direktion dieser Lehranstalt leiteten und durch deren Verwirklichung das protestantische Gymnasium zu Straßburg das Muster und Vorbild für viele andere geworden ist, wie ja Sturm auch persönlich vielfach um Rat und Mithilfe bei Neueinrichtung von Schulen und Aufstellung von Lehrplänen angegangen wurde. Es ist hier um so mehr der Ort dazu, als im Jahre 1565, ohne Zweifel mit Beziehung auf die eben im Werk befindliche Erhöhung der oberen Abteilung zum Rang einer Akademie, seine „Epistolae classicae" erschienen, in denen er den Lehrern der einzelnen Klassen wie den Fachlehrern in den lectiones publicae ihre speziellen Aufgaben auseinandergesetzt und damit auch jeder Klasse und jedem Fach das Ziel bestimmt hat.

Den Zweck des protestantisch-humanistischen Jugendunterrichts im ganzen hatte er schon 1538 so fixiert: propositum a nobis est, sapientem atque eloquentem pietatem finem esse studiorum. Man wird darin nur geschickt und knapp formuliert finden, was der ganze deutsche Humanismus jener Zeit als die Aufgabe des gelehrten Unterrichts angesehen hat: die pietas ist die protestantische Frömmigkeit, die sapientia die Sachkenntnis (cognitio rerum), die eloquentia die Herrschaft über das lateinische Wort.

Fragen wir aber, wie und durch welche Mittel dieses Ziel erreicht werden sollte, so gibt darauf die Einrichtung der Schule und geben vor allem die angestrebten und erreichten Klassenziele im einzelnen die beste Antwort, weshalb wir dieselben kurz skizzieren. Der usus hat allerdings manches anders gestaltet, als es Sturm geplant und gewünscht hatte, und hat namentlich seine anfänglich allzu hochfliegenden und überspannten Anforderungen rasch ermäßigt. Umgekehrt wird man zugeben können, daß der von Engel mitgeteilte Lehrplan aus dem Jahre 1539 ein durch Anfangs- und Übergangsschwierigkeiten besonders reduzierter gewesen sein dürfte; daher werden wir uns richtiger an spätere Lehrpläne und an die Angaben der epistolae classicae halten. In der Dezima, die übrigens noch einmal in zwei Abteilungen, schwerlich in zwei Jahrgänge, zerlegt wurde, handelte es sich um Lesen und Schreiben lernen, zunächst des Deutschen am Katechismus, dann aber auch des Lateinischen; und auch in lateinischer Grammatik wurde hier schon durch Deklinations- und Konjugationsübungen der erste Grund gelegt; als Lehrbuch diente dabei anfangs die lateinische Grammatik Melanchthons, nachher mußte diese der Educatio puerilis linguae latinae des Straßburger Präzeptors Golius weichen. Und ebenso traten an die Stelle der anfänglich schon hier als Lesebuch benützten Briefe Ciceros späterhin die Neanisci Sturms, Colloquia, die sich besonders zum Erwerb einer copia verborum und inhaltlich für Knaben jedenfalls besser als die des Erasmus eigneten. Denn mit dem von Sturm aufs nachdrücklichste geforderten Auswendiglernen von Vokabeln wurde sofort begonnen. Veil hat die Zahl der in den sechs unteren Klassen des Straßburger Gymnasiums eingeprägten Wörter auf 21,000 berechnet. Mit diesem lateini-

schen Elementarunterricht wird in derselben Weise, nur in rascherem Tempo und erweitertem Umfang in Nona fortgefahren. In Oktava beginnt der eigentliche grammatische Unterricht und beginnt auch das lateinisch Sprechen, nachdem ein gewisser Wortschatz gewonnen und in die Diarien „wie in Scheunen“ aufgenommen worden ist; auch die schriftliche Übersetzung deutscher Sätze ins Lateinische wird für die zweite Hälfte des Jahres in Aussicht genommen. Von Cicero werden zwölf Briefe und ebenso einige Colloquia aus den Neanisci gelesen. In Septima wird mit all dem fortgefahren, die Hauptregeln der lateinischen Syntax werden gelernt und nun ganz energisch von dem Deutschen ins Lateinische mündlich und schriftlich übersetzt; selbst der Katechismus wird dazu benützt. Während nach dem liber de literarum studiis recte aperiendis mit der poetischen Lektüre (Virgils Eklogen) schon in der zweituntersten Klasse begonnnen werden sollte, wird damit tatsächlich vielmehr erst hier der Anfang gemacht und zwar mit den leichten Ethica Catonis, der schon wiederholt genannten mittelalterlichen Spruchsammlung. In Sexta kommt die Syntax zum Abschluß; die Prosodie wird an der Hand einer poetischen Chrestomathie nach wesentlich rhetorischen Gesichtspunkten eingeübt, auch die Andria des Terenz gelesen; die Prosalektüre bilden die längeren Briefe Ciceros, daneben auch einige Briefe des Hieronymus — utiles propter religionem, doctrinam, elegantiam. Endlich setzt hier der griechische Unterricht ein, anfangs nach der Grammatik des Clenardus, später nach der ebenfalls von Golius, natürlich unter Sturms Auspizien gefertigten Educatio puerilis linguae Graecae. In Quinta wird die griechische Formenlehre beendigt und an äsopischen Fabeln eingeübt; das sonntägliche Evangelium wird aus dem griechischen Urtext ins Deutsche übersetzt. Im Lateinischen bleiben Stilübungen, Vermehrung der copia verborum, Lektüre Ciceros, zu dessen Briefen sich nun auch der ursprünglich schon für die Oktava in Aussicht genommene Laelius gesellt; die Gewandtheit im Sprechen wird durch die Lektüre eines weiteren Terenzischen Stückes erzielt, und zugleich wird daran und an den Eklogen des Virgil die Verslehre, die ein Hauptpensum der Klasse bildet, eingeübt. Mit Quarta beginnt das Obergymnasium, ihr und der Tertia fällt neben Versübungen und poetischer Lektüre vor allem der Anfang des eigentlich rhetorischen Unterrichts zu; daher bilden hier in erster Linie ciceronianische Reden den Gegenstand der Lektüre unter genauer Analyse nach rhetorischen Gesichtspunkten; und ebenso werden die stilistischen Übungen der Klasse in den Dienst derselben gestellt, und zu dem Behuf z. B. Abschnitte aus Demosthenes ins Lateinische übertragen. Auch Deklamationen, d. h. der Vortrag ganzer lateinischer Reden oder ganzer Gesänge der Äneis werden hier schon veranstaltet. Im Griechischen wird die Grammatik absolviert, Lucian, bald auch Isokrates oder Demosthenes und das goldene Gedicht der Pythagoreer gelesen, und natürlich auch Abschnitte aus dem Neuen Testament. In Sekunda und Prima bilden wiederum Reden Ciceros den Mittelpunkt der lateinischen Lektüre; daneben wird Sallust genannt, aber immer bleibt Cicero unicum omnium literatorum exemplum; nicht einmal die Fülle der eingestreuten Reden konnte dem Historiker

Livius die Aufnahme im Straßburger Gymnasium verschaffen, Cäsar und Tacitus blieben ohnedies ausgeschlossen. Da es sich aber hier um die ornata elocutio handelt, nachdem in den vorhergehenden Klassen eine pura et dilucida elocutio erzielt worden sein sollte, so wurde nun auch theoretischer Unterricht in der Rhetorik und in der mit ihr zusammenhängenden Dialektik erteilt, jener wesentlich im Anschluß an Ciceros partitiones oratoriae nach einem von Sturm in dialogischer Form dazu verfaßten kleinen Kommentar. Im Griechischen lag der Nachdruck ebenfalls auf dem rhetorischen Element, und so wurde möglichst viel von Demosthenes gelesen, Xenophons Cyropädie, Platonische Dialoge oder gar Thukydides höchstens ausnahmsweise. Auch bei Homer dachte man wesentlich an seine rhetorischen Vorzüge, und solche ließen auch nach dem einen oder andern Stück von Euripides greifen; einiges Lyrische und die übliche neutestamentliche Lektüre schloß sich an.

Übersehen wir an der Hand dieses in aller Kürze skizzierten Unterrichtsganges im Sturmschen Gymnasium den Weg zu dem schon angegebenen Ziele, so mag der Religionsunterricht (pietas) eben noch als genügend bezeichnet werden. Er tritt in keiner Weise hervor und überschreitet nirgends das in humanistischer Zeit dafür bestimmte Durchschnittsmaß; daher kann ich nicht zugeben, daß in der Anstalt Sturms „auf den religiösen Unterricht großes Gewicht gelegt“ worden sei; eher könnte man sagen, daß auch er rasch genug dem sprachlichen Unterricht dienstbar gemacht wurde. Ein tiefes Gefühl für die religiöse Seite der Erziehung, wie wir z. B. bei Trotzendorf einem solchen begegnen, vermag ich bei Sturm nicht zu entdecken. Dagegen betont er im liber de studiis literarum recte aperiendis ebenso wie in den Epistolae classicae neben dem Unterricht stets auch die erziehliche Aufgabe der Schule; und daß im Straßburger Gymnasium mit allem Nachdruck auf Disziplin und gute Sitten unter den Schülern gehalten wurde, ist mehrfach bezeugt und geht aus Äußerungen Sturms selbst deutlich hervor. Namentlich wurde hierbei das Verhältnis zwischen Schule und Haus von ihm ins Auge gefaßt und ein einmütiges Zusammenarbeiten der beiden Faktoren gefordert; doch redet er gelegentlich auch davon, daß die Knaben rudes a moribus zur Schule kommen und hier erst disciplinam virtutum primam accipiant. Auch die Einteilung der Klassen in Dekurien unter einem sie beaufsichtigenden Dekurio hatte ebenso für die Schulzucht wie für den Unterricht, vor allem für die Erwerbung der copia verborum Geltung und Verwendung. Daß Sturm das Mittel, das manche Humanisten, Trotzendorf sogut wie später die Jesuiten, im Übermaß anwandten, die Weckung des Ehrgeizes bei den Schülern, nicht verschmäht hat, versteht sich von selbst. Aber wenn es, neben den für alle Klassen ausgesetzten kleinen Geldprämien, nur an einer Stelle intensiver in die Erscheinung tritt — bei den mit allerlei Feierlichkeiten umgebenen Klassenversetzungen, so ist das eine nicht zu tadelnde und in den Rahmen des ganzen Schulorganismus passend sich einfügende Verwertung dieses an sich durchaus sittlichen Motives und geht nicht hinaus über sonstige reichsstädtische und eben darum leicht auch etwas kleinstädtische Gepflogenheiten.

Wie stand es aber nun zum zweiten mit der eloquentia? Natürlich war es ausschließlich die lateinische Beredsamkeit, die man im Sturmschen Gymnasium erwerben konnte. Man hat es Sturm verdenken wollen, daß er nicht an Stelle oder doch neben dem Lateinischen das Deutsche in seinem Unterrichtsplan berücksichtigt habe. Allein bei einem solchen Vorwurf übersieht man allzusehr die Zeit und ihre Bedürfnisse. Latein war die durchgängige Gelehrten-, es war auch die Diplomatensprache, das offizielle und allgemeine internationale Verständigungsmittel aller Gebildeten: wer daher in der Welt — sei es als Mann der Wissenschaft oder im Staat — etwas leisten wollte, mußte des lateinischen Wortes mächtig sein. So hatte Sturm mit seiner ausschließlichen Betonung der lateinischen eloquentia recht, weil er darin durchaus nur der Sohn seiner Zeit war: das Gymnasium war die Schule der Gebildeten, und die Sprache der Gebildeten war das Latein. Eben deshalb sind auch alle Versuche, bei ihm „Begeisterung für die deutsche Sprache" nachzuweisen, ebenso überflüssig, wie sie vergeblich sind: ein anerkennendes Wort über Luthers Bibelübersetzung genügt hierfür nicht, die Tatsache, daß im Sturmschen Gymnasium das Deutsche keine Pflege und außer bei den Anfängern zu unterst keine besondere Stelle fand, wird dadurch nicht umgestoßen. So früh als möglich wird der Unterricht lateinisch erteilt (schon in Oktava), selbst das Übersetzen der Klassiker ins Deutsche vielfach durch lateinische Umschreibung des Textes ersetzt, in Septima der Katechismus ins Lateinische übertragen und wie üblich den Schülern das Deutschreden untereinander auch außerhalb der Schule unter Strafe verboten: „Die teutsch reden bey irn mitschulern, die sollen gescholtten werden: so sy dz offtermals thun, sollen sy dest mehr gestrafft werdenn."

Wenn wir aber auch das alles aus den Anschauungen und Bedürfnissen der Zeit heraus erklärlich finden, so liegt doch gerade an diesem Punkt nach zwei Seiten hin eine Schwäche der Sturmschen Pädagogik, ein Abweichen von und ein Hinausgehen über die Ansichten von Männern wie Rudolf Agrikola, Erasmus und Melanchthon, und daher hier auch ein berechtigter Anlaß zu Kritik und Angriff. Im Gegensatz zu Melanchthon z. B. glaubte Sturm und strebte es an, daß die deutschen Schüler vollkommene Lateiner werden können und sollen, die mit Cicero zu wetteifern imstande seien. Eben deshalb sah er geradezu eine Landeskalamität darin — publicum et commune malum! —, daß nicht alles lateinisch redete und die Kinder nicht von früh an lateinisch hören, stammeln, sprechen, nicht mehr in cunis ad matrum papillas lallare condocefiunt. Daher ist es Aufgabe der Schule und der Lehrer, istud malum corrigere industria. Während Melanchthon zugibt, daß wir die perfecta eloquentia eines Cicero nie erreichen können, cum sonus linguae latinae hoc tempore non sit nativus, versichert Sturm in Stunden des Selbstgefühls, daß „wir im Schreiben, Kommentieren, Deklamieren und Reden unsern Meistern nicht bloß folgen, sondern es sogar den besten Zeiten Athens und Roms gleichtun können". Wer muß nicht zugeben, daß er damit das Ziel überspannt, Unmögliches erstrebt und gehofft hat? Und wenn er dann doch zuweilen selber die Unmöglichkeit solchen Gleichtuns erkennt, so macht es geradezu einen

tragischen Eindruck, zu sehen, wie hier ein großer Aufwand an eine unerreichbare Aufgabe vertan und die Unfruchtbarkeit einer ganzen Lebensarbeit in lichten Augenblicken selbst bemerkt und beklagt wurde.

Es hängt dies aber bereits mit dem anderen zusammen, das zur Kritik herausfordert, daß Sturm den Ton nicht auf das Lateinische überhaupt, sondern auf die lateinische Beredsamkeit im Sinne der antiken Rhetorik legte. Daher wird der gesamte Unterricht rhetorischen Gesichtspunkten untergeordnet und unterstellt, die Sturmsche Schule ist eine Rhetorenschule im Sinne Quintilians. Natürlich wird dann im Gegensatz zu Erasmus, der die einseitigen Ciceronianer verhöhnt und dem Sturm selbst in der Theorie beigestimmt hat, in der Praxis doch wieder Cicero der Autor der Schule: schon in Dezima wird mit ihm begonnen, und in Prima ist man mit ihm noch immer nicht fertig. Um jenes Zweckes willen werden die römischen Historiker aus der Schule so gut wie ganz ausgeschlossen. Und auch an den Griechen lernt man nur Rhetorik, selbst Homer wird um rhetorischer Vorzüge willen gelesen; puritas, ornatus, gravitas rühmt ihm Sturm nach und versichert: amoena habet rhetorum vestigia; credo ego omnia oratorum ornamenta et instituta in Homero demonstrari posse ita ut si ars dicendi nulla extaret, ex hoc tamen fonte derivari et constitui posset. Auch hier hat Melanchthon anders gedacht und ein feineres Verständnis gezeigt, wenn er sagt: qui ita evolvunt Homerum, ut nihil hinc nisi voluptatem venentur et sententiolas quasdam ceu flosculos hinc inde collectos, hi perinde faciunt, ut siquis fertilissimum agrum tantum animi causa colat, ut floribus in eo natis aliquando se coronet, fructuum, quos inde uberrimos percipere poterat, curam plane negligat, hunc aliquis recte opinor oeconomum parum prudentem dixerit.

Das wichtigste und energischste Mittel aber zur Erreichung des vorgesetzten Zieles war die imitatio, der Begriff, in dem vor allem der Zweck der lateinischen Stilübungen am Straßburger Gymnasium sich zusammenfaßt. Die Schüler sollen, wir wissen es schon, reden und schreiben lernen, wie Cicero gesprochen und geschrieben hat, deshalb müssen sie ihn von früh auf „nachahmen". Für diese Nachahmung hat Sturm eine eigene Theorie aufgestellt und hat sie zum A und O seiner Schulpraxis gemacht. Vor allem sind die Diarien der Schüler daraufhin zu führen und einzurichten, aber auch die schriftlichen Arbeiten und die schon erwähnten Deklamationen dienen demselben Zweck. Bekanntlich hat Raumer diese Forderung und Lehre der imitatio „eine Art Theorie der Dohlenstreiche" genannt, weil es sich dabei nur darum handle, Phrasen Ciceros durch geringe Variation unkenntlich zu machen und sie dann als eigenes Produkt schriftlich oder mündlich anzubringen und einzuschmuggeln. Zu diesem Vorwurf geben Äußerungen Sturms selbst direkt Anlaß und Berechtigung, so wenn er schreibt: oportet imitatorem esse ζηλόκλεπτον, oportet κλέπτειν, furari, furem esse ζήλου i. e. imitationis, sed ita tamen ut ipsum furtum non appareat, ne ipsa scilicet cornicula in furto deprehendatur et risum moveat et suis notetur coloribus. Nun kennt Sturm allerdings auch eine richtigere und bessere, eine freie Form der imitatio, vera imitandi ratio, quae libertatis suae utitur iure et eloquentiae omnibus nititur privilegiis.

Aber in der Praxis der Schule konnte es sich um diese Art nicht handeln; denn wem wurde sie zugemutet? Knaben, denen die zu einer solchen höhern imitatio nötige Freiheit des Geistes notwendig abging. Darüber sagt Sturm selbst: volumus imitationem tempore disciplinae esse diligentem et accuratam et assiduam, volumus etiam esse anxiam et sollicitam et quodammodo servilem, volumus imitatorem hoc tempore esse non liberum, non solutum, sed vinculis adstrictum imitationis. Und daß es auch bei so vorbereiteten Studenten auf der Akademie noch nicht anders war und ging, bezeugt Leonhard Hertel, der vom Präzeptor zum Professor der Dialektik aufgestiegen war und als solcher die Deklamationsübungen der Studenten zu leiten hatte, wenn er in einem Brief an Sturm sagt: orationem refercimus furtis et compilationibus, non secus ac corvus ille Aesopicus qui speciosarum avium plumis sese depictum ostentabat. Also an Schule und Akademie wirklich die Praxis und die Theorie der Dohlenstreiche!

Zu den lateinischen Übungen der Zeit gehört noch eines, — die Aufführung lateinischer Dramen. Bis in die sechziger Jahre kamen solche Aufführungen am Straßburger Gymnasium nur vereinzelt bei festlichen Anlässen vor. Dagegen finden wir in den epistolae classicae vom Jahre 1565 die Forderung, daß alle Komödien des Plautus und Terenz von den Schülern der vier oberen Klassen aufgeführt werden sollen und zwar so, daß je eine Dekurie (Sturm redet von 20) ein Stück für sich übernehme; in Sekunda und Prima empfiehlt es sich, auch eine Komödie des Aristophanes und eine Tragödie des Euripides oder Sophokles hinzuzufügen. Es ist eine ansprechende Vermutung, daß der eigentliche Urheber dieser Neuerung der Theologe Marbach gewesen sei, der die Aufführung moderner Stücke mit religiösen Stoffen im Dienste der ecclesia militans veranlaßt habe; Sturm sei darauf eingegangen, aber in seinem Sinn, indem er an Stelle moderner Stücke antik klassische, erst lateinische, später mit Vorliebe auch griechische aufführen ließ, und zwar im Dienst der eloquentia, damit die Schüler dabei lateinisch reden und überhaupt reden lernen: der Schauspieler sollte dem Redner die Zunge lösen. Wie das betrieben wurde, zeigen die Worte Sturms in seinem Brief an den Ordinarius der Sekunda: tuos histriones exercitationem in theatrum quotidianum adferre oportet maiorem. Daher ist es kein Wunder, daß unter den Schülern die Neigung zu solchen Aufführungen immer mehr zunahm, und da auch die Akademiker an ihr festhielten und sich ihr natürlich freier hingeben konnten, so wuchs die Schulkomödie allmählich über die Schule hinaus und emanzipierte sich von pädagogischen Gesichtspunkten: noch unter Sturm bildete sich eine Genossenschaft von spielenden Schülern in Straßburg, die nun also wirklich zu histriones wurden, und wurde der Bau eines steinernen Theaters beschlossen. So lösten sich in rascher Folge die Zwecke ab — erst der eines gelegentlichen Festspiels, dann der theologische, darauf der pädagogische und endlich der schauspielerische. Aber auch der dritte von Sturm ausschließlich eingenommene Standpunkt war nicht ohne Bedenken. Ein Zeitgenosse und Kollege Sturms, Hieronymus Wolf, Rektor der St. Annenschule zu Augsburg, meinte, vielleicht unter Bezugnahme auf die schauspielreiche Ära des Straßburger Gymnasiums: „die Erfahrung lehre, daß die Knaben

darüber die andern Studien vernachlässigen"; und in Straßburg selbst mahnten bald genug Geistlichkeit und Rat zur Mäßigung. Auch erwähnt Sturm selbst, daß manche diese Aufführungen mißbilligen wegen des sittlich gefährlichen und bedenklichen Inhalts der plautinischen und terenzischen Stücke. Wenn er trotzdem daran festhielt, so sieht man auch hier wieder, daß ihm, wie freilich vielen Humanisten, die Form über den Inhalt ging, und der Zweck der rhetorischen Ausbildung die sittlichen und pädagogischen Bedenken einfach zum Schweigen brachte.

Wie stand es endlich mit der dritten der von Sturm dem Unterricht gestellten Aufgaben, der sapientia oder, wie Erasmus es formuliert hatte, der cognitio rerum? Es entsprach der Anschauung der humanistischen Zeit und im wesentlichen auch dem damaligen Stand der Wissenschaft, daß man alle Weisheit und Sachkenntnis aus den Alten schöpfen zu können glaubte; so hat z. B. Melanchthon in ihnen die Fundgrube und Quelle alles realen Wissens gesehen und deshalb ihre Lektüre nicht bloß wegen der sprachlichen Schulung, sondern gerade auch um der daraus zu gewinnenden sachlichen Kenntnisse willen für notwendig gehalten. Sturm dagegen hat die lateinische und griechische Lektüre ausschließlich in den Dienst der Rhetorik, also unter den rein formalen Gesichtspunkt gestellt und sich dabei um die cognitio rerum zunächst gar nicht gekümmert; deshalb stellt er es auch ausdrücklich als Prinzip auf, ut ad orationis divisionem etiam ordinum (der Klassen) distributionem accommodemus. Sollte also in seiner Anstalt die sapientia doch irgendwie zu ihrem Recht kommen, so hätten neben den sprachlichen Lektionen, in denen es sich lediglich um die Form und die Technik der Rede handelte, für sie besondere realistische Unterrichtsstunden angesetzt werden müssen. War das der Fall? Im liber de ludis literarum recte aperiendis nennt Sturm solche Fächer im Pensum der Prima: tradenda etiam Arithmetica sunt et excutiendus Mela (Geographie) et proponendus Proclus (Astronomie) et cognoscenda sunt Astrologiae elementa. Allein in praxi ist bis 1566 von alledem nichts getrieben worden, in dem neun- bis zehnjährigen Kursus haben die Schüler des Straßburger Gymnasiums nicht einmal rechnen gelernt. Man hat das entschuldigen wollen, indem man behauptete, daß es in den andern Lateinschulen jener Zeit auch nicht anders gehalten worden sei und daß namentlich das letztere mit dem unentwickelten Stand des Rechenunterrichts im 16. Jahrhundert überhaupt zusammenhänge. Gerade dies aber läßt sich seit S. Günthers Werk über den mathematischen Unterricht im Mittelalter nicht mehr aufrecht halten; ausdrücklich konstatiert dieser seit 1500 und vollends seit 1525 einen entschiedenen Fortschritt in den Rechenbüchern und eine starke Vermehrung der Produktion in diesem Zweig der Schulbücherliteratur. Und auch das erste ist nicht richtig. Für die württembergischen Klosterschulen findet sich auf dem Lehrplan Arithmetik und lectio sphaerica; derjenige des Gandersheimer Pädagogiums von 1571 sieht für alle drei Klassen Arithmetik und für eine Klasse exercitia supputandi vor; im Wolfischen Gymnasium zu Augsburg war Arithmetik wenigstens fakultativ; für Geschichte hat Michael Neander in Ilfeld bestimmt, daß man sie zwei Jahre lang, an verschiedenen Tagen und Stunden, pro-

ponieren und enarrieren solle, und für die Geographie hat er selbst ein längeres und ein kürzeres Lehrbuch geschrieben. In Straßburg aber wurden erst bei Errichtung der Akademie seit 1566 für die zwei obersten Klassen die bis dahin völlig vernachlässigten Fächer Arithmetik, Geometrie, Astronomie und mathematische Geographie in den Unterricht aufgenommen, — wie Veil vermutet, „damit die Schüler sofort, nachdem sie an Ostern die Prima absolviert und Publici geworden, sich der im Mai stattfindenden Baccalaureatsprüfung unterwerfen konnten, welche sich auch auf die Elemente der Mathematik bezog.“ So wäre es also erst der Zwang der Berechtigungen gewesen, der Sturm 1566 bewog, den realistischen Fächern die Eingangstüre in seine Schule zu öffnen, obwohl er — darin liegt doch wohl eher ein Vorwurf als ein Lob — schon 1538 anerkannt hatte, daß auch sie zum Unterricht der Jugend nützlich oder gar notwendig seien. Aber dem Moloch des Lateinischen wurde eben alles, auch das Notwendige geopfert.

Überschaut man die Sturmische Pädagogik in Theorie und Praxis, so wird man zwar im allgemeinen zugeben können, daß ihre Betonung der Rhetorik und der sprachlichen Form einer gemeinsamen Auffassung des Humanismus entsprochen habe: aber man wird doch Laas Recht geben müssen, wenn er Sturm wegen der Einseitigkeit und Überspannung des rhetorischen Formalismus in einen gewissen Gegensatz bringt zu den hervorragendsten Vertretern des älteren deutschen Humanismus, zu Rudolf Agrikola, zu Erasmus, zu Melanchthon und, dürfen wir hinzufügen, auch zu dem ihm wohlbekannten Ludwig Vives, von dem noch die Rede sein wird. Auf der schiefen Ebene von der Höhe dieser Meister herab zu dem virtuosen Epigonentum eines Frischlin steht Johann Sturm diesem schon bedenklich nahe. Freilich darf man eines nicht vergessen: die freiere und inhaltsvollere Auffassung jener vorwiegend wissenschaftlich gerichteten Geister mußte sich in der Praxis der Schule notwendigerweise verengen; an der imitatio wird das besonders klar. Der Schulbetrieb hat an sich etwas Pedantisches und Formalistisches, dem Schulstaub mischt sich leicht etwas vom Meltau bei, der feine Geistesblüten zum Abdorren bringt. Allein wenn wir das auch zu Sturms Gunsten in die Wagschale legen, so ist er doch über das Maß des Unvermeidlichen und Erlaubten weit hinausgegangen, sein eigener Geist hatte etwas spezifisch Formalistisches und darum Unfruchtbares an sich, er war Techniker, ein großer Techniker, gewiß, aber nur Techniker, der feine Duft höchster Geistesblüte, die freie, weite Art des genialen Künstlers war ihm versagt. Nicht humanitas, sondern eloquentia war sein Ziel. Daher übersah er in der Freude des Virtuosen an dem rein formalen Können die Hauptsache, den Inhalt und den Geist. Auf diese Weise ist durch sein Eingreifen und durch sein Beispiel der Humanismus in der Schule und der Schulbetrieb des Humanismus doch über die ursprüngliche Meinung hinaus formalistisch verengt worden.

Mit der Schule meine ich nicht nur die Straßburger Schule Sturms, sondern den Schulbetrieb der deutschen Gymnasien überhaupt, weil der Einfluß Sturms auf ihn, teils direkt, teils indirekt, ein großer gewesen ist. Sein Ruf verbreitete sich rasch über die engen Grenzen seines nächsten

Wirkungskreises hinaus, bald galt er als der erste humanistische Pädagoge, und so berief man seine Schüler mit Vorliebe als Lehrer und Rektoren nach auswärts, damit sie in seinem Geist unterrichten und Schulen einrichten sollten; und ihn selbst zog man zu Rate, wo es galt eine Schule neu zu gründen, wie z. B. in Lauingen, wo er 1565 von dem bayerischen Herzog Wolfgang berufen wurde und wo er ganz nach dem Muster seiner Straßburger Schule verfuhr: est enim Lauingana eadem cum nostra ratio atque via. Am wichtigsten aber war die Einwirkung, die er auf die Abfassung der württembergischen Schulordnung von 1559 ausgeübt hat, obwohl wir nicht angeben können, in welcher Weise und durch wen, da die Beteiligung seines Schülers Toxites daran sich in ihrem Umfang nicht feststellen läßt; daß daneben die Übertreibungen und Unterlassungen Sturms in ihr glücklich vermieden worden sind, werden wir unten sehen; wem das zu verdanken ist, wissen wir aber nicht. Durch diese württembergische Schulordnung drang dann Sturms Geist in alle nach ihrem Muster gestalteten Schulordnungen ein, besonders in die braunschweigische von 1569 und in die kursächsische von 1580. So wurde Sturm in der Tat vielfach maßgebend für das protestantische Schulwesen in ganz Deutschland. Und vielleicht nicht nur für das protestantische. Denn trotz Pachtlers Widerspruch[1]) bleibt die Möglichkeit einer Beeinflussung des jesuitischen Humanismus durch Sturm bestehen, mir ist sie sogar sehr wahrscheinlich. Dabei ist es bezeichnend für Sturms formalistische Auffassung menschlicher Dinge, wie günstig er über die Schulen der Jesuiten geurteilt hat, die er vermutlich aus persönlicher Anschauung in dem nicht weit von Lauingen gelegenen Dillingen näher kannte; wenigstens nennt er diese beiden bayerischen Anstalten ausdrücklich zusammen und wie einer, der mit eigenen Augen gesehen hat. Laetor ego hoc instituto, heißt es hier von den Jesuiten, duabus de causis, quarum una est quod nos iuvant et bonas literas colunt; quarum nos perstudiosi et percupidi sumus. Vidi enim, quos scriptores explicent et quas habeant exercitationes et quam rationem in docendo teneant: quae a nostris praeceptis institutisque usque adeo proxime abest, ut a nostris fontibus derivata esse videatur. Itaque non magis nobis et nostrae religioni obfuturi sunt, quam . . . aliique multi docti sane homines minimeque mali viri . . . Altera causa est, quod cogunt nos maius suscipere studium et vigilantiam, ne illi quam nos diligentiores esse videantur et plures eruditos atque litteratos efficere quam nos efficiamus. Später hat er seine günstige Meinung freilich erheblich eingeschränkt; aber daß er 1565 so urteilen konnte, beweist doch, daß er immer erst an die Form dachte, deshalb konnte er glauben, daß trotz des verschiedenen Geistes die Resultate dieselben sein werden, da ja die Lehrpläne einander ähnlich sahen. Und richtig war umgekehrt, daß ein so formalistischer Betrieb des Humanismus wie der seinige, der um Inhalt und Geist des Altertums sich so wenig kümmerte, schließlich auch den Jesuiten gefallen konnte, so daß sie die Sturmische Pädagogik in ihre Schulen herübernehmen mochten: es war eben ein für gar verschiedenartigen Inhalt brauchbares Gefäß.

[1]) Monumenta Germaniae Paedagogica Bd. V, Vorwort S. VI.

Man hat sich gewöhnt zu sagen: wenn das Sturmsche Ziel das richtige gewesen wäre, so hätte es keine bessere Methode geben können als die seinige, um dieses Ziel auch wirklich zu erreichen. Daher ist Folgerichtigkeit die Eigenschaft, die der Sturmschen Pädagogik von Gegnern und Verehrern einmütig nachgerühmt zu werden pflegt. In gewissem Sinn ist das richtig, die auf das eine Ziel hin sich spannende Konzentration ist musterhaft durchgeführt. Aber trotz alledem sind die Schüler des Sturmschen Gymnasiums doch keine Cicero und keine Demosthenes geworden. Das ließ sich zum voraus erwarten, und das bezeugen verschiedene Äußerungen auch von Sturm selbst; das macht ja eben den tragischen Eindruck, daß wir in ihm selbst in trüben oder eigentlich in lichten Augenblicken die Erkenntnis zum Durchbruch kommen sehen, das Ziel, dem er sein Leben lang nachgejagt, sei ein unerreichbares, das, woran er seine ganze Kraft gesetzt habe, sei im Grunde verfehlt. Aber auch hinsichtlich des eingeschlagenen Weges wird man wenigstens fragen dürfen, ob man nicht mit einer geistigeren und interessanteren Art des sprachlichen Unterrichts auch in seinem Sinn mehr erreicht hätte; das Konzentrieren allein tut es eben nicht, variatio delectat ist eine auf richtiger psychologischer Beobachtung ruhende, auch für Lehrplan und Unterricht gültige Regel, und sie hat Sturm völlig außer Acht gelassen. Doch seine Zeit urteilte anders; der Ruhm des Straßburger Gymnasiums war ein weit verbreiteter und knüpfte sich an Sturms Person und Namen. Gleichwohl bleiben aber auch da Bedenken und Zweifel, wie weit die persönliche Beteiligung Sturms an dem Gedeihen seiner Anstalt reichte. Schon die epistolae classicae von 1565 geben zu solchen Zweifeln Anlaß, wenn man hört, wie bis herab auf die Zeit kurz vor ihrer Abfassung, also während eines mehr als siebenundzwanzigjährigen Bestehens der Schule, manches nicht geschehen war, was von einem guten Schulrektor sonst fraglos erwartet wird. Wenn Sturm schreibt: per omnes classes progredi cogito, ut non solum scriptor sed etiam actor esse videar, so sieht das aus wie eine Neuerung; und Marbach gegenüber rühmt er sich ausdrücklich: in nona curia ego et mei et rationis huius periculum feci, und hofft nun: multo plura assequemur quam superioribus annis. Die Methode, wie die Schüler zu einer copia verborum gelangen sollten, war zwar: a me indicata ante annos viginti septem, sed ut video (vermutlich eben bei dem persönlichen Besuch der neunten Klasse) non intellecta; nunc vero et intelligi illam volo et tradi et exerceri et in scholis, si meum consilium sequantur homines, retineri. Es hängt das zunächst damit zusammen, daß er selber überhaupt keine Stunden am Gymnasium gab, wie das ja schon im „Ratschlag“ für den Rektor vorgesehen war, ut plus habeat autoritatis illud officium: er war der über dem Ganzen schwebende, leitende Geist, der die Ideen gab und ihre Ausführung durch die Klassenpräzeptoren von oben her überwachte, auch die Anstalt nach außen hin repräsentierte. Aber auch im Lehrerkollegium stimmte nicht alles. Das Zugeständnis, das er dem Präzeptor der neunten Klasse macht, und das Versprechen, das er ihm gibt: fateor sane in superioribus te curiis utilem et idoneum esse posse, et aliquando ex illis tibi aliqua committetur, brevi fortassis, weist auf ge-

wisse persönliche Schwierigkeiten hin, auf die er, wie so mancher Schulrektor noch heute, bei Verteilung der Fächer und Klassen gestoßen sein dürfte. Und wundern würden wir uns nicht, wenn seine Präzeptoren über den Unfehlbarkeitsdünkel ihres Rektors im stillen die Köpfe schüttelten, der erklärte: eandem rationem quam de principio institui retinendam in huiusmodi sive gymnasiis sive academiis arbitror; non enim meliorem invenire possum neque ut ego puto melior inveniri poterit. Wenn er aber hinzufügt: si recte intelligatur et idoneos sit assecuta magistros quos adhuc paucos habuit, so klingt das wie eine Unzufriedenheit seinerseits. Und nach seinem Abgang hat er Frischlin zur Anstellung am protestantischen Gymnasium mit der Begründung empfohlen: einen solchen Mitarbeiter habe er sich immer gewünscht, solange er in Straßburg gewirkt habe, aber nie finden können. Übrigens lag vielleicht gerade in dieser Mittelmäßigkeit seiner Lehrer die Größe seines Erfolges mit begründet: sie hinderten ihn nicht, seiner Schule so ganz den Stempel seines Geistes aufzudrücken. Auf der andern Seite aber ist doch gerade darin das Geheimnis des Gelingens und Gedeihens der Anstalt zu suchen, daß Sturm nicht nur den für einen Schulrektor notwendigen pädagogischen Takt besaß, was viele feine Bemerkungen fraglos erweisen, sondern auch die jedem Herrscher unentbehrliche Gabe, die Geister zu unterscheiden. Daß er die richtigen Männer an den richtigen Platz gestellt hat, gilt wenigstens sicher von der Mehrzahl seiner Lehrer und geht auch aus der feinen Individualisierung hervor, die wir in dem Ton der verschiedenen epistolae an sie deutlich wahrnehmen: es ist nicht bloß persönliche Sympathie und Antipathie, sondern vor allem eine verschiedenartige Wertung der einzelnen nach Gaben und Leistungen, was darin an- und durchklingt.

Es war aber um so notwendiger, daß er sich auf seine Lehrer und ihre selbständige Arbeit verlassen konnte, da er persönlich vielfach anderweitig in Anspruch genommen war. Daß ein Gymnasialrektor nebenbei auch Universitätsprofessor ist, war zu allen Zeiten möglich und damals um so unbedenklicher, als ja, wie wir das auch bei Melanchthon sahen, der Unterrichtsbetrieb der klassischen Philologie an Universität und Akademie den an Sekunda und Prima des Gymnasiums so gar weit nicht überragte. Was Sturm hier leistete, zeigt uns sein aus Vorlesungen hervorgegangenes Lehrbuch der Rhetorik. Diese Vorlesungen waren gut besucht und weit berühmt, und wir Heutigen dürfen ihm keinen Vorwurf daraus machen, daß er darin mit erschreckender Breite auf alle Subtilitäten und Feinheiten der antiken Technik einging. Ein von Sigwart veröffentlichtes Collegium logicum des Tübinger Professors Jakob Schegk hat uns noch neuerdings belehrt, daß wir den Universitätsunterricht des 16. Jahrhunderts nicht mit unserem Maßstab des Erlaubten auf seine Breite und Langeweile hin messen dürfen und daß die Ansprüche an die Geduld der Studenten damals erheblich größere gewesen sein müssen als heute: die Methode war noch ganz scholastisch. Wenn wir Sturms Werk „de universa ratione elocutionis rhetoricae“ daraufhin ansehen, so werden wir sagen können: wie Schegk über Logik, so las Sturm über Rhetorik, und beide scheinen dabei den Anforderungen ihrer Zeit entsprochen zu haben.

Daß übrigens Sturm, wo es nötig war, zwischen dem Professor und dem Präzeptor wohl zu unterscheiden wußte, zeigen im Gegensatz zu seinem voluminösen Werke die für die Schule bestimmten kleineren und leichteren Lehrbücher, die schon genannten „in partitiones oratorias Ciceronis dialogi quatuor“ und die „partitionum dialecticarum libri quatuor“, welch letztere ich freilich nicht so ohne weiteres mit Veil als „trefflich“ bezeichnen möchte: vieles darin geht weit über die Fassungskraft eines Primaners hinaus und konnte die jungen Leute unmöglich interessieren. Im übrigen aber treten, um hierüber Fachmänner[1]) reden zu lassen, „seine wissenschaftlichen philologischen Leistungen hinter den pädagogischen entschieden in den Hintergrund; doch sind seine Verdienste um die Erkenntnis und Würdigung der rednerischen Kunst der Alten nicht gering anzuschlagen“; und Keil nennt ihn geradezu „den letzten großen Technographen der Rhetorik im Sinne der Antike“. Dagegen sind nach Bursian „ohne wissenschaftliche Bedeutung die auf das Bedürfnis der Schule berechneten Ausgaben verschiedener Schriften des Cicero, des Aristoteles“ und andere.

Noch ein ganz anderes aber ist es, was zu Bedenken Anlaß gibt und worunter Schule und Akademie gleichmäßig gelitten haben dürften. Sturm war nicht nur Rektor und Professor, er war auch Diplomat. In welchem Umfang, das zeigen die Mitteilungen von Ch. Schmidt über seine Reisen im Dienste der protestantischen Sache. Sturm hatte etwas vom Kosmopoliten, auch darin unterscheidet er sich von den älteren Humanisten Straßburgs (man denke noch einmal an Wimpfelings Germania); und in seiner echt humanistischen Eitelkeit und Wichtigtuerei hielt er sich für besonders geeignet und berufen, politische und kirchliche Gegensätze zu vermitteln und zu dem Behuf in aller Welt mit Fürsten und Staatsmännern Beziehungen anzuknüpfen. Namentlich bemühte er sich lange Jahre zwischen Frankreich und den deutschen Protestanten Freundschaft und Bündnis zu stiften und sorgte durch seine weitverzweigten Verbindungen hin und her für Informationen. Daß er sich daneben auch eine Zeitlang mit dem Kaiser eingelassen und ihm durch Granvella politische Nachrichten hat zugehen lassen, läßt seine Zuverlässigkeit in einem wenig günstigen Licht erscheinen. Wenn diese Mitteilungen freilich alle so belanglos waren, wie die, die er dem König von Dänemark zukommen ließ, so hatte er wenig Grund, sich viel darauf einzubilden. Ebenso nahm er auch an einer Reihe von Religionsgesprächen und Verhandlungen der vierziger Jahre teil, die Katholiken und Protestanten, Lutheraner und Reformierte einigen sollten. Je rastloser er aber auf diesem Gebiet eines politischen Agenten war, um so mehr mußte diese Vielgeschäftigkeit seinem eigentlichen Beruf Eintrag tun. Er mußte sich Wochen und Monate lang vertreten lassen, und das tut auf die Dauer keiner Schule gut, auch wenn in Straßburg durch das Amt der Visitatoren zum voraus für Vertretung gesorgt war. Und so hören wir denn auch Klagen darüber, z. B. von Georg Fabricius, der unter dem 17. August 1545 schreibt, daß Sturm ab-

---

[1]) Bursian, Geschichte der klassischen Philologie in Deutschland, München 1883, S. 202 f. Bruno Keil, Pro Hermogene (Nachr. d. Gesellschaft d. Wissensch. zu Göttingen 1907).

wesend sei alterum quoque iam mensem, neque adhuc quando lectiones auspicaturus sit, certi sumus, quod sane nobis molestum est. Die oben erwähnten Unterlassungen und Schwierigkeiten in seinem Amt gehen ohne Zweifel auf diese Allotrioepiskopie zurück. Schmidt meint, daß Toxites, der Lehrer der Quinta, im Jahr 1545 sich deshalb nicht an der Anstalt habe halten können, weil der Rektor wieder einmal auf Reisen war und ihn daher nicht beaufsichtigen und für ihn eintreten konnte. Daß man aber für alles das doch nur Andeutungen auffinden kann, beweist, wie stark das Gefüge und wie tüchtig die Menschen gewesen sein müssen, die Sturm ausgewählt und auf ihren Platz gestellt hat.

Endlich konnten auch die theologischen Streitigkeiten, in die er sich in der zweiten Hälfte seines Straßburger Aufenthalts verwickelt sah und in denen er gegen die lutherische Orthodoxie unter Führung eines Marbach und Pappus, als Vorkämpfer religiöser Weitherzigkeit und Duldsamkeit auftrat, nicht ohne ungünstige Rückwirkung auf die stetige Entwicklung der Schule bleiben. Es war übrigens zugleich auch ein Kampf um die Schule und ihre Oberleitung, die Sturm nicht abgeben und mit den Theologen teilen wollte. Schließlich kam es durch die Leidenschaftlichkeit des Streites auf beiden Seiten so weit, daß er es nicht mehr wagen konnte, ohne Begleitung von Studenten sein Haus zu verlassen, und daß ihn der von Pappus beeinflußte Rat sogar mit Gefängnis bedrohte. Als er sich darüber beschwerte, wurde ihm unter dem 18. November 1581 eröffnet, er könne wegen seines Alters um seine Entlassung einkommen, andernfalls werde man einen neuen Rektor wählen. Darauf ließ sich aber der rector perpetuus nicht ein, und nun geschah, was weder moralisch noch juridisch zu rechtfertigen war: er wurde am 7. Dezember abgesetzt. Seine Proteste halfen nichts, und einen Prozeß um sein gutes Recht, den er bei dem Kammergericht in Speyer anstrengte, mußte er aus Mangel an Mitteln vor der Entscheidung fallen lassen.

So zog er sich besiegt, doch ohne sich für besiegt zu erklären, auf sein Landgut, sein Tuskulum, nach Northeim bei Marlenheim zurück, dessen Einkünfte, verbunden mit der ihm belassenen Pfründe eines Propstes von St. Thomas wohl ausgereicht hätten, ihn standesgemäß leben zu lassen, wenn nicht die Zinsen für eine Schuld zu bezahlen gewesen wären, die er seinerzeit für die französischen Hugenotten aufgenommen hatte. Von dieser Last bedrückt verbrachte der überdies fast erblindete Mann seine letzten Lebensjahre in tiefster Armut und Einsamkeit. Aber trotz allem verließen ihn weder sein Gottvertrauen und die Heiterkeit seines Gemüts, noch die Lust zur Arbeit. Auch für sein Gymnasium hörte er nicht auf zu sorgen, wie das Empfehlungsschreiben für Frischlin vom 23. Januar 1585 beweist. Und zuweilen fiel doch noch ein Lichtblick in das verdüsterte Leben, namentlich von außen — so ein verspäteter Ruf nach Heidelberg und so die Sammlung und Veröffentlichung seiner pädagogischen Schriften durch den Senator Heinrich Stroband in Thorn, als es galt, die dortige Schule zu reformieren. Endlich aber kam für den Zweiundachtzigjährigen der Erlöser, der Tod — am 3. März 1589. Sein Name aber blieb als der des großen humanistischen Schulrektors und pädagogischen Organisators

und Technikers im 16. Jahrhundert, ja er wurde in unserer Zeit noch einmal Gegenstand eines lebhaft geführten Streites. Nicht lediglich aus historischem Interesse; sondern es galt die Frage, ob in dem deutschen Gymnasium, wie es der Neuhumanismus seit Anfang des 19. Jahrhunderts wiederhergestellt hatte, der Sturmische Geist noch umgehe und umzugehen das Recht habe. Man kann Sturm historisch gerecht werden und das letztere dennoch bestreiten; und man kann namentlich die formale Aufgabe sprachlicher Schulung mittelst des Lateinischen auch für unsere Zeit als ein richtiges, nur nicht als einziges Ziel anerkennen und daneben doch wünschen, daß die Sturmische Art des Betriebs und die Sturmische Auffassung dieser Aufgabe besonders hinsichtlich der imitatio von unseren Gymnasien definitiv und völlig fern gehalten werde. Um wen aber nach dreihundert Jahren noch in dieser Weise gestritten wird, als wäre er ein Lebendiger und immer noch eine Macht, der ist kein unbedeutender Mensch, und wer so kräftig zu organisieren und zu leiten versteht, der ist jedenfalls eine Potenz, ein Mann der Kraft und des Willens gewesen. Aber andererseits wird man Albert Lange in seinem Urteil über Sturm doch Recht geben müssen, daß „seine Talente größer waren als seine moralische Kraft": er war zu leidenschaftlich, um immer maßvoll und gerecht, zu vielgeschäftig und zu eitel, um immer zuverlässig und charaktervoll zu bleiben.

Charles Schmidt, La vie et les travaux de Jean Sturm. Straßburg, Paris, Leipzig 1855. Fr. A. Langes Rezension Raumers und Schmidts in den N. Jahrb. f. Philologie und Pädagogik 76, 3, 1857, S. 122 ff. Fr. A. Eckstein, Vortrag über Joh. Sturm auf der 24. Philologenversammlung zu Heidelberg 1865 (Berichte S. 64—70). L. Kückelhahn, Johannes Sturm, Straßburgs erster Schulrektor. Leipzig 1872. E. Laas, Die Pädagogik des Johannes Sturm, Berlin 1872. K. Engel, Das Schulwesen in Straßburg vor der Gründung des protestantischen Gymnasiums 1538. Programm des prot. Gymnasiums, Straßburg 1886. Festschrift zur Feier des dreihundertfünfzigjährigen Bestehens des protestantischen Gymnasiums zu Straßburg. Straßburg 1888 (darin H. Veil, Zum Gedächtnis Johannes Sturms S. 1—132; K. Engel, Das Gründungsjahr des Straßburger Gymnasiums 1538—1539 S. 113—142; J. Crüger, Zur Straßburger Schulkomödie S. 305—354). Georg Schmid in K. A. Schmids Geschichte der Erziehung Bd. II, 2 S. 302—388. Vgl. auch J. Ficker's Artikel „Sturm" in d. Realenzykl. f. prot. Theol. u. Kirche, 3. Aufl. Bd. 19. — Weitere Literatur s. in meinen Artikeln „Johannes Sturm" in der Allgemeinen deutschen Biographie Bd. 36 und in Rein's Enzyklopädischem Handbuch der Pädagogik 2. Aufl. Bd. 9; mit ihnen stimmt das Obige natürlich teilweise wörtlich überein.

11. Neben Sturm werden in der Geschichte der Pädagogik noch einige andere große Schulrektoren im 16. Jahrhundert genannt. Dieses Hervortreten bedeutender Persönlichkeiten auf dem Gebiete der Praxis gehört mit zu den charakteristischen Zügen des humanistischen Zeitalters, das zugleich ein individualistisches war. Heute uniformiert der staatlich vorgeschriebene Lehrplan alles und erdrückt die Individualität. Damals drückte das kräftige und geistesmächtige Individuum der Anstalt, die es leitete oder gar neu einrichtete, den Stempel seines Wesens auf und durfte sich ungehemmt durch bureaukratische Vorschriften in seiner ganzen Originalität glücklich und frei entfalten. Ein solches Original scheint vor allem Trotzendorf (eigentlich Valentin Friedland von Trotzendorf bei Görlitz, geboren 1490) gewesen zu sein, der das Altertum in lebendige Gegenwart zu verwandeln suchte und aus seiner blühenden Schule zu Goldberg in Schlesien eine lateinische Republik machte, deren dictator perpetuus er war. Die fünf Grundgesetze dieses Schulstaats verdienen noch heute

von Lehrern und Schülern, von Schulräten und Schulregierungen gekannt und wenigstens die vier ersten auch heute noch beherzigt zu werden. Sie heißen: 1. Tros Tyriusque mihi nullo discrimine agetur; 2. factus tribulis serva legem, wozu die Erläuterung: ponit enim personam Nobilis qui induit Scholastici; 3. poena imponatur pro delicti gravitate . . qui subire erubescunt, vel propter generis splendorem vel aetatem iam provectiorem: ii aut recte facere meminerint, ne in supplicium incurrant aut scholam nostram missam faciant; 4. quicunque peregre adveniens membrum scholae nostrae esse voluerit, non nisi data fide scholae Rectori, servaturum se scholasticas leges, in catalogum Scholasticorum referatur; 5. qui scholae, iidem etiam ecclesiae nostrae membra sint et fidei nostrae assentientes. Das Kosmopolitische, das sich in den Gesetzen dieser Schülerrepublik ausspricht, das Zuhilfenehmen des Ehrgeizes durch Einrichtung aller möglichen Ämter und Würden und endlich der durchaus lateinische Typus der angestrebten Bildung, die einseitige Wertschätzung der eloquentia auch hier läßt in Trotzendorf zunächst ausschließlich einen Humanisten und Geistesgenossen Sturms vermuten. Das vernacula lingua uti ne audiuntor fehlt natürlich in den Statuten der Goldberger Schule nicht. Allein Trotzendorf ist naiver als Sturm und dadurch auch in seinen Übertreibungen harmloser; und so erkennt er neben dem Lateinischen unbefangen auch Arithmetik, Astronomie (Sphaera) und Musik als Unterrichtsgegenstände an. Natürlich ist auch seine Schule eine grundsätzlich protestantische. Dabei zeigt er sich konfessioneller als Sturm, aber auch religiöser und betont deshalb mehr als dieser den Religionsunterricht und seine erziehende Wirkung, wie er sich auch persönlich lebhaft dafür interessiert hat und durch Schaffung geeigneter Lehrbücher ihm die erste Stelle im Schulunterricht einzuräumen bemüht war. Dabei ist er aber als Schüler Melanchthons erfüllt von dem sittlichen Ethos seines Lehrers, das durch allen lateinischen Formalismus immer wieder herzerfrischend durchbricht und das namentlich auch gegen die humanistische Ruhm- und Prunksucht ein heilsames Gegengewicht bildet.

Unter den jüngeren Schülern Melanchthons sind als tüchtige Humanisten und ethisch gerichtete Naturen weiter noch die Rektoren Michael Neander in Ilfeld und Hieronymus Wolf in Augsburg hervorzuheben. Von dem ersteren ist schon berichtet worden, daß er großen Nachdruck auf den Unterricht in Geschichte und Geographie gelegt habe, wofür er zwei Jahre lang besondere Stunden ansetzte; jene nannte er ein herrlich lustig Studium, durch das vieles in Kirche und Staat erläutert werde; diese behandelte er neben der Chronologie als Hilfswissenschaft der Geschichte und rühmte die beiden Fächer als die zwei herrlichen Augen der Weltgeschichte. Nimmt man dazu noch die Erlaubnis an die Schüler, von Zeit zu Zeit ins Grüne zu spazieren und herbatum zu gehen, so sieht man, wie doch auch bei diesen Humanisten, denen das Lateinische immer die Hauptsache blieb, individuelle Neigungen zur Aufnahme und Pflege realistischer Fächer in bescheidenem Umfange führen konnten. Wolf, den Melanchthon eine „sokratische Natur“ genannt hat, zeigt seine Sonderart vor allem in der Zurückdrängung des rhetorischen Elements; dem gegenüber hat er bei

der Lektüre die cognitio rerum und die sittliche Wirkung in den Vordergrund gestellt.

Doch neben der hervorragenden Bedeutung solcher individueller Vertreter der protestantisch-humanistischen Pädagogik ist — abgesehen von Sturm und seinem weit ausgreifenden Einfluß — vielleicht noch bemerkenswerter die Tatsache, daß auch schon einzelne Regierungen in protestantischen Ländern die Organisation des Schulwesens auf humanistischer Grundlage für ihr ganzes Gebiet in Angriff nahmen und so neben den Landeskirchen ein an sie sich anlehnendes Landesschulwesen entstand. Den ersten Versuch dieser Art, in dem sich zugleich der enge Zusammenhang zwischen Schule und Kirche schon äußerlich darstellt, ist die uns bereits bekannte kursächsische Schulordnung vom Jahre 1528 mit ihrem auf die Einrichtung der Schulen bezüglichen, von Melanchthon verfaßten Kapitel vom „Unterricht der Visitatoren im Kurfürstentum zu Sachsen“. Sie gab im Unterschied von der großen zehnklassigen Anstalt Sturms das Modell ab für kleine dreiklassige Schulen und fand als solches auch über die Grenzen Kursachsens hinaus vielfache Nachahmung.

Was Melanchthon für Sachsen, war Johann Bugenhagen (1485 bis 1558) für eine Reihe norddeutscher Städte und Gebiete. 1528 hat er der Stadt Braunschweig eine Schulordnung gegeben, im nächsten Jahr Hamburg, 1531 Lübeck, 1535 Pommern, und in den folgenden Jahren organisierte er das Schulwesen in Kopenhagen; auch die „christlike Kerken-Ordeninge im lande Brunschwig, Wulffenbüttels Deles“ vom Jahr 1543 verdankt ihre Fassung im wesentlichen ihm, sie ist die letzte in der großen Reihe Bugenhagenscher Gründungen. Sie alle beruhen auf dem kursächsischen Plane Melanchthons, sind aber umfassender und weichen nach örtlichen Verhältnissen doch mannigfach ab. So stehen in der Stadt Braunschweig neben den lateinischen Jungenschulen deutsche Jungen- und Jungfrauenschulen; denn es handelt sich nicht bloß um die Heranbildung tüchtiger Schulmeister, Prediger, Rechtsverständiger und Ärzte, sondern nach Luthers Weisung um die Erziehung der Jugend überhaupt zu tüchtigen, gehorsamen und friedsamen Bürgern und zu geschickten Hausmüttern, die ihr Volk in Züchten können regieren und die Kinder in Gehorsam, Ehre und Gottesfurcht aufziehen. Diese Jungenschulen waren eine Art höherer Bürgerschulen; dagegen hielt sich der Mädchenunterricht in den allerbescheidensten Grenzen. Die Lateinschulen der Stadt Braunschweig sind dreiklassig wie die sächsischen, in der späteren Landesschulordnung von 1543 ist dagegen die Zahl der Klassen auf vier erhöht. Das Lateinische ist die Hauptsache, doch gedenkt Bugenhagen auch des Deutschen und gestattet in mäßigem Umfang — daß nicht die Magister ihre Kunst beweisen ohne Frucht der Jungen — Unterricht im Griechischen, ja selbst Hebräisch dürfen sie wenigstens lesen lehren. Neben den öffentlichen Anstalten werden die Privat- oder Winkelschulen schlechtweg verboten. Dafür liegt der Obrigkeit die Pflicht ob, für auskömmliche Besoldung der Lehrer zu sorgen, wodurch allein tüchtige Lehrer gewonnen werden können, während dieselben gerade in Braunschweig noch Ende des 15. Jahrhunderts aus öffentlichen Mitteln nichts erhalten hatten. Diese Besol-

dungen bewegten sich in der Stadt zwischen fünfzig und zwanzig Gulden, wozu noch der Anteil an dem bescheiden bemessenen Schulgeld kam. Damit erhielt die Obrigkeit zugleich das Anstellungsrecht für sämtliche Stellen, während bis dahin nur der Rektor von ihr, die Schulgesellen von dem Rektor, natürlich ohne Gehalt, angestellt worden waren.

Waren diese Schulordnungen Bugenhagens, die im Norden Deutschlands vielfach Nachahmung fanden und rezipiert wurden, im wesentlichen nur eine Übertragung Melanchthonscher Ideen, so zeigt dagegen die Schulordnung für das Herzogtum Württemberg vom Jahr 1559 größere Selbständigkeit. Schon Herzog Ulrich hatte sich der lateinischen Schulen des Landes angenommen und sie, freilich auf Kosten der deutschen Volksschule, begünstigt. In einer Instruktion an die Visitationsräte von 1546 heißt es: „weil aber in vielen auch kleinen Städten neben den lateinischen Schulen auch deutsche bestehen, durch welche erstere verderbt und viele Knaben, die zum Lateinlernen und also zur Ehre Gottes und Verwaltung eines gemeinen Nutzens geschickt sind, versäumt werden, so sollen Gottes des Herrn und des gemeinen Nutzens wegen solche deutsche Schulen in kleineren Städten abgeschafft werden, da doch ein jeder lateinischer Schüler im Latein auch das Deutschschreiben und -lesen ergreift“. Und ebenso hatte er den noch bestehenden Klöstern den Unterricht in bonis literis und anderen freien Künsten zur Pflicht gemacht. Aber erst sein Sohn Christoph regelte, unter Beseitigung jenes törichten Verbots der deutschen Schulen in kleineren Städten, das württembergische Schulwesen definitiv.

Wie groß sein Einfluß auf die unter ihm erlassene Schulordnung, die einen Teil der großen württembergischen Kirchenordnung bildet, und wer ihr Verfasser gewesen ist, wissen wir noch immer nicht. Der schwäbische Reformator Johannes Brenz (1499—1570) war jedenfalls dabei beteiligt; Joh. Sturms Einwirkung und Rat ist, wie schon bemerkt worden, darin unverkennbar und groß, und es ist daher eine nahe liegende Vermutung, daß die Vermittlung zwischen Straßburg und Württemberg in diesem Fall auf Michael Schütz (Toxites) zurückzuführen sei. Dieser war zuerst Präzeptor in Urach gewesen, dann einige Jahre Ordinarius der Quinta an dem eben gegründeten Straßburger Gymnasium unter Sturm; 1556 war er Professor der Poesie in Tübingen geworden und hatte zugleich den Auftrag erhalten, das dortige Pädagogium zu reformieren. Zu diesem Behuf wurde er zum Pädagogarchen des ganzen Ländchens ernannt und gab als solcher 1557 ein Gutachten über eine Neuordnung des württembergischen Schulwesens ab, das ohne alle Originalität einfach die Grundsätze Sturms wiederholt, mit diesem die pietas literata als Ziel aufstellt und seinen Vorschlägen die Schuleinrichtungen in Straßburg zugrunde legt. Aus diesem Gutachten, das von den bestehenden Schulen des Landes nicht viel Günstiges zu berichten weiß und eine Neugestaltung dringend fordert, ist die Schulordnung von 1559 hervorgegangen. Aber daß Toxites selbst ihr Verfasser sei, ist deswegen nicht glaublich, weil er zu ausschließlich Sturmianer und die Schulordnung zu wenig sturmisch war: das Sturmische darin ist wohl auf ihn zurückzuführen; aber das Wertvollste daran,

die Abweichungen von Sturm und die geschickte Anpassung an die württembergischen Verhältnisse, muß von einem anderen originelleren und praktischeren Geiste herrühren, den wir leider nicht kennen.

Zu Grunde liegt dieser württembergischen Schulordnung der Luthersche Gedanke: Schulen für die Zwecke des geistlichen und des weltlichen Regiments, der Kirche und des Staates in allen Städten und in den fürnehmsten Dörfern und Flecken des Fürstentums einzurichten. Aber neu ist daran die Idee eines eigentlichen Landschulreglements, einer gleichmäßigen Schulordination, „darnach sich die Präzeptores alle richten und dieselbe mit nichten ihres Gefallens ändern sollen, auch also alle Schulen aufeinander korrespondieren.“ So wird hier zum erstenmal die Verstaatlichung des höheren Schulwesens mit klarem Bewußtsein und ausdrücklicher Begründung in Angriff genommen. Demgemäß umfaßt denn auch dieses Unterrichtsgesetz das gesamte Schulwesen mit seinen verschiedenen Stufen und Schulgattungen. Zu unterst die deutschen Schulen in den Dörfern, von denen hier noch nicht die Rede sein soll. Sodann die Partikular-Schulen (lateinische Schulen im Gegensatz zu den studia generalia oder Universitäten so genannt) in allen Städten und größeren Dörfern. Sie zerfallen als vollständige in fünf Klassen, die ihre Bezeichnung „nit ab eruditione et dignitate der Knaben haben sollen, da die Gelehrtesten in primam, die nächsten in secundam u. s. f. gesetzt werden,“ sondern, wie heute noch in Württemberg, von unten nach oben. Innerhalb der Klassen werden dann die Schüler wieder in Dekurien abgeteilt. In der ersten Klasse lernen sie (lateinisch) lesen, an den Quaestiones Grammaticae, einem Auszug aus Melanchthons Grammatik, die Elemente der lateinischen Grammatik und täglich zwei Vokabeln, die sie in ein Heft einzutragen haben; auch beginnt man mit der Lektüre der Catonischen Sprüche. In der zweiten Klasse handelt es sich in erster Linie um Deklination und Konjugation, die grammatisch erlernt und an der Lektüre geübt werden müssen; daran reiht sich die Etymologie, deren Gebrauch der Lehrer „auf das kindest anzeigen“ soll, damit die Knaben „Lust und Liebe dazu gewinnen und nit davon abgeschreckt“ werden; auch das Lateinsprechen soll hie anfahen, „welches leichtlich von statten geht, wenn man die Jugend dazu anhält, daß sie allwegen im Deklinieren und Konjugieren das Teutsch darzutun.“ In der dritten Klasse fährt man mit Etymologie und Syntax fort, die Lektüre erstreckt sich auf Fabeln Äsops nach der Ausgabe des Camerarius, auf Briefe Ciceros und auf Terenz, für dessen Behandlung übrigens besondere Vorsichtsmaßregeln vorgeschrieben werden. Hier soll auch mit den exercitia styli begonnen werden, zur Einübung der Syntax und im Anschluß an „die nächst gehörten Lectiones“, damit die Knaben „ein Anleitung haben, die Phrases authorum aus gehörten Lectionibus desto leichter zu imitieren“. In der vierten Klasse folgt neben der Syntax die Prosodie; die Lektüre von Ciceros Briefen und Terenz wird fortgesetzt, dazu kommen Cicero de amicitia und de senectute; die Stilübungen werden „schärfer“. Zugleich beginnt hier der griechische Unterricht. Dieser wird in der fünften Klasse so gefördert, daß neben dem Neuen Testament Fabeln Äsops, Isokrates und Xenophons Kyrupädie gelesen werden können. Im

Lateinischen tritt an die Stelle der Grammatik, die nun absolviert ist und repetiert wird, die Dialektik und Rhetorik, dafür werden die Lehrbücher Melanchthons oder ein Auszug daraus benützt; zur Illustration der Rhetorik durch Beispiele dienen Reden aus Livius und von Cicero, die eigentliche Lektüre bilden Virgil und Ciceronis officia. Die Exerzitien werden hier zu Vorübungen für die späteren Deklamationen und haben sich daher ausschließlich an Cicero zu halten. Als weitere Fächer kommen Religion und Musik hinzu.

In Wirklichkeit gab es aber in dem kleinen Staat nur zwei so vollständig eingerichtete fünfklassige Anstalten mit fünf Klassenpräzeptoren und einem Pädagogarchen an der Spitze, die Pädagogien in Stuttgart und in Tübingen: die übrigen Partikularschulen brachten es selten über mehr als zwei, höchstens drei Klassen hinaus. Neben jenen beiden Vollanstalten standen aber noch die Klosterschulen. Ihre Einrichtung geht auf Herzog Ulrich zurück, aber erst Herzog Christoph faßte den Plan, einige von ihnen mit solchen jungen Leuten zu besetzen, die der Kirche dienen sollten. 1559 wurden sie in die allgemeine Schulorganisation des Landes eingefügt und ihr Zweck dahin bestimmt, daß „die Lehr- und Predigtämter für und für desto stattlicher besetzt“ und die Kirchen- und Schuldiener von früh an mit den nötigen Vorkenntnissen ausgerüstet würden. Die Aufnahme war an die Erstehung einer Prüfung geknüpft. Der Lehrplan war, abgesehen von stärkerer Betonung des religiös-theologischen Unterrichts, etwa derselbe wie in den beiden obersten Klassen der Pädagogien; daß auch Arithmetik und Astronomie gelehrt wurden, ist schon erwähnt. Die Disziplin war klösterlich streng. Von diesen Anstalten erfolgte dann nach bestandener Aufnahmeprüfung der Übertritt in das Stipendium („Stift“) zu Tübingen, so genannt, weil für die Aufgenommenen ebenso wie in den Klosterschulen alles unentgeltlich war. War dadurch zunächst nur für Kirche und Schule gesorgt, so sollte auch das weltliche Regiment nicht ganz leer ausgehen. Um den Adel des Landes, der dazu „fürnämlich gewidmet und verordnet ist im heiligen Römischen Reich“, für das Studium zu gewinnen, sollten einer Anzahl adliger Knaben während ihrer Schulzeit Stipendien verliehen, ihrer zwanzig in Tübingen zum Besuch des Studiums der principia juris „beisammen unter gemeinsamer Disziplin“ untergebracht und verköstigt, etliche von ihnen auch noch auf Staatskosten auf Reisen außer Lands geschickt werden.

Für die Tüchtigkeit der Schulpräzeptoren wurde durch eine Prüfung vor ihrer Anstellung Sorge getragen; denn noch immer galt, was Ch. Schmidt von Toxites sagt: „weil er nicht Magister war, konnte er kaum auf etwas anderes Anspruch machen als auf eine Schulmeisterstelle.“ Freilich, müssen wir hinzufügen, wurde es auch mit der Einführung einer Lehrerprüfung darin nicht wesentlich anders und besser, zumal da sich diese nicht nur „sonderlich auf die Grammatik“, sondern vor allem auch auf die „Pietät der Augsburgischen Konfession“ erstreckte. Auch für den Unterhalt der Lehrer wurde durch Überlassung des Schulgelds und „eine gewisse notdürftige Kompetenz“ etwas mehr als bisher gesorgt. Die Inspektion über die Schulen wurde einem Ortsschulrat übertragen, in dem der Pfarrer die Hauptperson war.

Nimmt man zu diesen Bestimmungen voll Klarheit und Zielbewußtheit noch den Geist und den pädagogisch richtigen Takt hinzu, der das Ganze durchzieht, so wird man die württembergische Schulordnung von 1559 mit Koldewey — ich lasse hier gern einem Nichtschwaben das Wort — wohl als „eines der vortrefflichsten Schulgesetze“ rühmen dürfen, die in Deutschland jemals in Geltung gestanden haben. „Ein tiefes Verständnis für die Bildungsbedürfnisse der Zeit, eine eingehende Kenntnis des Unterrichtsbetriebs, ein warmes Herz für das Gedeihen der Jugend und ein klarer Einblick in die Leistungsfähigkeit eines heranwachsenden Knaben treten darin in gleicher Weise hervor; die Bildung des Verstands und die des Gemüts, die Forderungen der Wissenschaft und die der Gottesfurcht kommen darin zu ihrem Rechte, ohne daß die eine die andere in ungebührlicher Weise zurückdrängte; in den Vorschriften über die Schulzucht finden sich Ernst und Milde in glücklicher Weise miteinander verschmolzen.“ So bedeutet diese Schulordnung einen wesentlichen Fortschritt über den sächsischen Schulplan Melanchthons hinaus und vermeidet mit Glück die Übertreibungen und Schwächen der Sturmschen Schule in Straßburg, an die sie ja im einzelnen vielfach erinnert; aber es ist doch ein selbständiger Geist, der hier gewaltet hat, ein Geist ganz besonderer pädagogischer Weisheit, dessen Werk darum auch die Stürme der Zeit überdauert hat und in seinen Grundzügen jetzt noch dem württembergischen Schulwesen als solider Kern zu Grunde liegt. Der Wert einer guten Tradition für die Schule offenbart sich hier deutlich.

Kein Wunder, daß diese staatliche Regelung des Schulwesens in Württemberg auch anderen deutschen Staaten zum Muster diente. So fußte die Kirchenordnung des Herzogs Julius von Braunschweig vom Jahre 1569 in dem Abschnitt „von den Schulen“ auf dieser württembergischen Vorlage, so sehr, daß nicht einmal die notwendigen sprachlichen und sachlichen Änderungen konsequent durchgeführt wurden und z. B. neben der norddeutschen Klassenbezeichnung von oben nach unten die umgekehrte schwäbische gelegentlich stehen blieb. Vielleicht ist die Beteiligung des Tübinger Kanzlers Jakob Andreä an ihrer Abfassung für diesen engen Anschluß maßgebend gewesen; derselbe hat in dem gleichen Sinn auch die Lippesche Kirchenordnung revidiert. Ganz besonders wichtig aber wurde, daß unter seinem Einfluß auch die kursächsische Kirchenordnung vom Jahr 1580 das Schulwesen ganz nach württembergischem Muster ordnete und sich vielfach wie die braunschweigische wörtlich an dieses Vorbild anschloß. Doch sind die Abweichungen hier größer als dort, namentlich weil in Kursachsen an die Stelle der württembergischen Klosterschulen, die nur für künftige Kirchen- und Schuldiener bestimmt waren, die schon seit 1543 bestehenden drei Fürstenschulen zu Meißen, Pforta und Grimma traten mit der umfassenden Bestimmung, „daß es mit der Zeit an Kirchendienern und anderen gelehrten Leuten nicht Mangel gewinne“. Sie schlossen sich an die dritte Klasse der Partikularschulen an und hatten selbst wieder drei Klassen, von denen jedoch die erste nur dazu diente, die schlecht vorbereiteten Schüler vor allem grammatisch auf die erforderliche Höhe für die Teilnahme am Unterricht der zwei obersten Klassen

zu bringen. Was diese Schulen auszeichnete, war eine sehr umfangreiche lateinische und griechische Lektüre und das Dringen auf „zierliches Lateinreden“, wofür Cicero das einzig zulässige Muster darbot. Schon in der zweiten Klasse trat neben die Musik auch die Arithmetik; in der dritten kam für eine Art Selekta („wenn etliche Knaben in der lateinischen und griechischen Grammatica, desgleichen in denen Quaestionibus Dialecticae und Rhetoricae wohl abgerichtet“) die Lektüre etlicher Quaestiones de Sphaera et primis Rudimentis Astronomiae M. Thomae Blebelii hinzu. Auch für hebräischen Unterricht war gesorgt. Gegenüber dem vorwiegend theologischen Geist der württembergischen Klosterschulen, die in ihrer Gestaltung von diesen älteren Fürstenschulen beeinflußt sind, weht in der für sie vorgesehenen Unterrichtsordnung mehr gelehrte Philologenluft. Das ist für die Entwicklung des Schulwesens in den beiden Ländern bedeutsam geworden und geblieben: noch im neunzehnten Jahrhundert ist die Tübinger Schule eine theologische, und ist Leipzig eine Hauptpflanzstätte philologischer Studien gewesen.

Die übrigen zahlreichen Schulordnungen für kleinere protestantische Länder Deutschlands und namentlich für einzelne Städte aus der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts darf ich umsomehr übergehen, als sie wenig Neues bieten und dieses Neue wesentlich nur lokalgeschichtliches Interesse hat. Dagegen müssen wir zur Vervollständigung des Bildes unsere Blicke noch über die Grenzen Deutschlands hinausrichten auf die anderen protestantischen Länder, soweit sie für eine Geschichte der Pädagogik in Betracht kommen.

Ueber Trotzendorf, Neander und Wolf s. vor allem Schmids Geschichte der Erziehung Bd. 2, 2. Die Goldberger Schulordnung findet sich in Vormbaum, Evangelische Schulordnungen Bd. I (Gütersloh 1860); ebendaselbst auch die andern in diesem Paragraphen besprochenen; dazu G. Mertz, Das Schulwesen d. d. Reformation im 16. Jahrhundert, 1902. Ch. Schmidt, Michael Schütz genannt Toxites. Leben eines Humanisten und Arztes aus dem 16. Jahrhundert, 1888. Koldewey, Braunschweigische Schulordnungen (Monum. Germ. Paedag. I und VIII) und ders., Geschichte des Schulwesens im Herzogtum Braunschweig, 1891. O. Schanzenbach in der Festschrift des Eberh. Ludwigs-Gymn. zu Stuttgart, 1886. J. Eitle, Die einstigen Klosterschulen und jetzigen niederen ev.-theologischen Seminarien in Württemberg (Beiheft 11 zu d. Mitt. d. Ges. f. deutsche Erz.- u. Schulgesch. 1906). E. Schneider, eine württemb. Adelsakademie (Hie gut W. allewege I, 1898). — Es ist nicht Partikularismus, wenn ich nicht mit Paulsen die sächsischen Fürstenschulen, sondern die württembergische Schulordnung in den Mittelpunkt stelle und von ihr die Gründung eines landesherrlichen, d. h. staatlichen Schulwesens datiere. Geradezu irreführend aber ist, daß er die sächsische Schulordnung von 1580 der württembergischen von 1559 voranstellt. Den Einfluß der Fürstenschulen von 1543 auf die Einrichtung der württembergischen Klosterschulen erkenne ich daneben doch an. Aber drei einander parallel stehende „staatliche Gelehrtenschulen“ sind noch lange nicht die „Verwirklichung des Gedankens eines gelehrten Landesschulwesens“; ein solches ist nicht zuerst in Sachsen, sondern 1559 in Württemberg eingerichtet und zugleich nach unten mit Volksschulen, nach oben mit der Universität in Verbindung gebracht worden.

12. In der Schweiz lagen die Verhältnisse zunächst ähnlich wie in Deutschland. Von Basel aus hatte sich der Humanismus verbreitet und auf die bestehenden Schulen Einfluß gewonnen. So ist Zwingli erst Humanist gewesen, ehe er Reformator wurde, aber auch als solcher hat er die „Heiden“, einen Aristides und Sokrates und Cato nicht verleugnet, d. h. nicht zur Hölle verdammt. Und so vollzog sich denn auch die Schulreform in Zürich ohne Lücke und Bruch. Die beiden lateinischen Schulen am Großmünster und am Fraumünster wurden von protestantisch

gesinnten Humanisten, ludimoderatores, geleitet; die Aufsicht und Sorge übernahm der Staat, indem er die eingezogenen Klostergüter größtenteils zu Schulzwecken verwendete. Über ihnen baute sich seit 1525 — ähnlich wie in Straßburg — ein Lectorium (lectiones publicae) auf, an dem Zwingli selbst einen Teil der theologischen Vorlesungen übernahm; dasselbe entwickelte sich mehr und mehr, bis es, etwa gleichzeitig mit Straßburg, 1560 von der Schule losgelöst und selbständig wurde. Der Hauptzweck der Einrichtung war die Heranbildung tüchtiger Theologen und Pfarrer, und dieser vereinigte sich dann mit der humanistischen Vorliebe Zwinglis speziell für das Griechische. Sie tritt auch in der kleinen für seinen Stiefsohn Gerold Meyer von Knonau verfaßten Schrift: praeceptiones pauculae, quo pacto ingenui adolescentes formandi sunt? (1523) deutlich hervor, die im übrigen zu den besten pädagogischen Schriften der Zeit gehört. Daß sich Zwingli in ihr der dekalogischen Einteilung in Pflichten gegen Gott, gegen sich selbst und gegen andere bedient, ist für die praktische Seite seines Wesens charakteristisch; daher legte er auch mehr Gewicht auf die Erziehung als auf den Unterricht. Andererseits war er aber doch in erster Linie Humanist: damit hängt die völlige Vernachlässigung der deutschen Schulen zusammen, von denen zu seiner Zeit in Zürich noch nicht die Rede ist. Was Zwingli begonnen, setzte dann sein Nachfolger Bullinger (1504—1575) mit Erfolg fort. Er gab den Züricher Schulen die erste „Ordination und Ansähen“ (1532) und erhielt sie, solange er lebte, auf respektabler Höhe. Die neue Schulordnung von 1560 verrät deutlich Sturmschen Einfluß; aber es war keine sklavische Abhängigkeit; das zeigt z. B. die den einseitigen Humanismus überwindende Bestimmung: „keiner soll angenommen werden, ee er Tütsch habe geleert läsen und schriben, sei es in Schola germanica aut alias“.

Noch direkter als Zürich unterstand Basel der Einwirkung von Straßburg. Thomas Platter (1499—1582), ein Schüler von Sapidus an der Schlettstadter Schule zur Zeit ihrer Blüte, von dessen Bachanten- und „Schützen“zeit ja schon die Rede war, organisierte die Schulen Basels direkt nach dem Muster des Sturmschen Gymnasiums. Die Vereinigung der drei vorhandenen Stadtschulen zu einer einzigen großen Anstalt, die er anstrebte, kam freilich erst nach seinem Tode im Jahre 1588 zustande, und die hier seit 1459 bestehende und vom Geist des Erasmus erfüllte Universität suchte den Unterschied zwischen Schule und Hochschule auch im Lehrplan und in der Auswahl der klassischen Lektüre von vornherein zu betonen und festzuhalten. Jene Verquickung von oberem Gymnasium und philosophischer Fakultät, wie wir sie in Straßburg gefunden haben, war nur auf neuem Boden in vollem Umfang möglich.

Zwinglis Wirken und Leben ist zu jäh abgebrochen worden, als daß sein praktischer Schweizersinn und seine freien und feinen Humanistenanschauungen auch in der Schule maßgebend hätten zur Geltung kommen und sie bleibend hätten beeinflussen können. In Genf umgekehrt betonte Calvin die Erziehung und Disziplinierung der Erwachsenen zu sehr, als daß er dasselbe Gewicht wie Luther auf die Erziehung der Jugend hätte legen wollen. Doch beschloß auch hier der große Rat, gleich nach der

Einführung der Reformation im Jahr 1536, eine Schule zu gründen; aber erst 1558 kam es nach allerlei Versuchen und Schwankungen zur definitiven Verwirklichung des Planes. Eine siebenklassige Schule wurde eingerichtet, deren Lehrplan von Calvin und Beza entworfen war, die sich zu einander ähnlich verhielten wie Luther und Melanchthon. Derselbe schloß sich in allem Wesentlichen an das Sturmsche Muster an, wie es Calvin in Straßburg selbst kennen gelernt hatte. Doch fällt die Forderung auf: „comparant tous-jours le François avec le Latin“. Auch fehlt in der sittenstrengen dem Theater abgeneigten Stadt Calvins Terenz, dafür werden die Historiker mehr betont als bei Sturm; und daß die Dialektik vor die Rhetorik tritt, weist vielleicht auf eine prinzipielle Verschiedenheit hin, die aber, offenbar mehr nur gefühlt als bewußt, im übrigen nicht zum Ausdruck gekommen ist. Die Strenge der Zucht und die Anordnung eines viermaligen obligatorischen Kirchenbesuchs der Schüler entsprach der calvinischen Anschauung von Disziplin und Gottesdienstordnung überhaupt. In Mathurin Cordier hatte die Schule einen trefflichen Rektor und Lehrer.

Auch in Genf verband sich mit der Schule eine Akademie, die bald zu hoher Blüte gelangte und als Seminar für Geistliche eine Art theologischer Mutter- und Musteranstalt für alle reformierten Länder geworden ist. Hier sind jene eisernen Charaktere herangebildet und erzogen worden, die den Protestantismus in Schottland und Frankreich stark gemacht und über alle Stürme der Zeit hinweg gerettet haben. Die republikanische Verfassung nötigte übrigens dazu, daß diese ursprünglich zur Heranbildung von Geistlichen bestimmte Anstalt alsbald auch die Ausbildung der Jugend für Stadt und Staat mit übernahm. So ist der Gang der Dinge auf reformiertem Boden dem in lutherischen Gebieten wesentlich entgegengesetzt: dort geht es aus der Enge der kirchlichen Bestimmung hinaus in die Weite des politischen Lebens, was wohl zum Teil auch mit der Bedeutung der Jurisprudenz in den romanischen Ländern zusammenhing, wie ja Calvin selbst zuerst Jurist gewesen war und auch als Reformator ein durchaus juristischer Geist geblieben ist; hier dagegen folgte rasch genug eine Verengung der ursprünglich weit und frei gedachten Institutionen im Zusammenhang mit der Verknöcherung des protestantischen Gedankens zu unfreier Orthodoxie; die Konkordienformel von 1580 war auch für Schule und Universität ein Unglück.

Endlich noch ein Wort über England. Hier hat der Humanismus später und langsamer Boden gefaßt als auf dem Festland. Um so interessanter ist die rein humanistische Schöpfung der St. Paulsschule in London, die John Colet, Dekan an St. Paul, 1512 gegründet und für die Erasmus mehrere Lehrbücher geschrieben hat. Ihr Ziel war das echt humanistische: daß die Schüler „nächst der Furcht Gottes jederzeit in guter Literatur sowohl im Lateinischen als im Griechischen gelehrt und auf solche Auctores gewiesen würden, welche die wahre römische Beredsamkeit mit der Weisheit verknüpft haben“. Doch werden neben den klassischen auch christliche Schriftsteller gelesen und unter diesen ausdrücklich auch des Erasmus Institutum christiani hominis genannt. Von den Lehrern verlangte Colet sittliche und wissenschaftliche Tüchtigkeit, wofür sie auch mehr als den damals üblichen Hungerlohn, ein wirklich

auskömmliches Gehalt bekommen sollten. Das Bedeutsamste aber war, daß der geistliche Stifter, der selbst castissime vixit, verheiratete Lehrer, d. h. also Nicht-Priester bevorzugte und das Patronat der Schule nicht in die Hände von Geistlichen, sondern von wohlhabenden Bürgern Londons legte, zwei Maßregeln, in denen die Unabhängigkeit dieser Schule von der Kirche zum Ausdruck kam. Mehr an den italienischen als an den deutschen Humanismus erinnert die der körperlichen Entwicklung der Jugend geschenkte Aufmerksamkeit, wie es übrigens der englischen Sitte damals schon entsprechen mochte. Mit Erasmus war endlich auch Thomas Morus befreundet, dessen Utopia die früheste und tiefste Beeinflussung des englischen durch den Geist des klassischen Altertums verrät und beweist, wie modern im Grunde doch diese ganze neue Bildung gewesen ist: das Büchlein wurzelt in Platons Republik und antizipiert die kühnsten Gedanken des neuzeitlichen Sozialismus und Kommunismus.

Dagegen war die Reformation in England ein von außen und von oben Kommendes. Darum hat sie hier zunächst auch weniger intensiv als in Deutschland auf die Umgestaltung des ganzen Lebens eingewirkt. So konnten sich auch die Universitäten nicht los machen von den Banden des Alten, selbst der humanistische Geist berührte sie nur oberflächlich, im Grund ihres Wesens blieben sie noch lange scholastisch. Und formal humanistisch war auch der Unterrichtsbetrieb auf den sogenannten Grammatikschulen. Die Verbindung von christlichem und klassischem Geiste, wie sie Colet angestrebt und in seiner Schule verwirklicht hat, scheint in den protestantisch gewordenen Schulen Englands wenig gepflegt worden zu sein: im College zu Eton ist ums Jahr 1560 ein eigentlicher Religionsunterricht vermutlich überhaupt nicht erteilt worden. Auch der griechische Unterricht trat zurück. Und daß man am Ausdruck „praelegere“ für die Tätigkeit der Lehrer festhielt, weist auf ein mechanisches Tun und bei den Schülern auf ein vorwiegend rezeptives Verhalten hin, wie ja wenigstens das letztere noch heute bei unseren „Vorlesungen“ auf der Hochschule zum Ausdruck kommt. Vielleicht dürfen wir auch annehmen, daß die Verse, in denen vierundvierzig Etonianer die mit dem Altertum wohl bekannte und in seiner Gestalten- und Gekankenwelt mit Leichtigkeit sich bewegende Königin Elisabeth zu Neujahr 1560 angesungen haben, ebensowenig selbständig von ihnen verfertigt worden sind, wie die Deklamationen der Wittenberger Studenten. Die dramatischen Aufführungen sind ausdrücklich dazu bestimmt, daß „iuventus tum actioni tum pronunciationi decenti melius se assuescat“. Der Lust und Freude des Spiels gibt eine recht barbarische Disziplin mit einem besonderen flogging-day einen düsteren Hintergrund. Nicht vergessen wollen wir übrigens, daß einer solchen Grammatikschule zur Zeit der Königin Elisabeth auch Shakespeare angehört hat. Das Beste, sein Genie, verdankt er freilich der Natur, der Schule aber doch die Berührung mit humanistischer Bildung und die Kenntnis des klassischen Altertums, soweit sie uns in seinen Dramen entgegentritt. Gerade weil man den Humanismus etwas äußerlich betrieb, las man mehr und griff in der Lektüre höher, so wurde für den Dichter ein Gewinn, was für andere nachteilig sein mochte.

Unter den pädagogischen Theoretikern Englands ist in erster Linie Roger Ascham (1516—1568) zu nennen, der eine Zeitlang (1548—1549) Lehrer der Prinzessin Elisabeth gewesen ist und sich in dem konfessionellen Herüber und Hinüber jener Tage wenig charaktervoll gezeigt hat. Seine nach seinem Tod im Jahr 1570 veröffentlichte Schrift „The Scholemaster" ist auf junge Gentlemen berechnet, weshalb sie sich unter anderem eingehend mit der Frage nach dem Nutzen der Reisen ins Ausland beschäftigt. Das Ziel der Erziehung sieht Ascham darin, die Kinder mit den nötigen Kenntnissen auszustatten und sie zu sittlich tüchtigen Menschen zu machen. Daher wendet er sich mit scharfer Kritik gegen die grammar schools, an denen er ebenso die strenge Behandlung der Schüler wie die schlechte Unterrichtsmethode zu tadeln hat. In seinen Anweisungen über die Methode des lateinischen Unterrichts zeigt er sich vielfach von seinem Freund Sturm abhängig, mit dem er in eifriger Korrespondenz gestanden und dessen Lehre von der imitatio ihm besonders imponiert hat. Dagegen hat seine Beschreibung der versio und retroversio etwas Originelles und nimmt gewisse Neuerungen der Reformer des 17. Jahrhunderts schon vorweg; auch seine Warnung vor dem zu frühen lateinisch Reden der Knaben untereinander ohne Aufsicht (loquendo male loqui discunt) ist überraschend verständig. Höher als das Lateinische stand ihm übrigens das Griechische, sagt er doch: „Cicero allein und noch einen oder zwei andere Lateiner ausgenommen, besteht die ganze römische Literatur und Weisheit doch nur aus zusammengeflickten Fetzen und Lappen im Vergleich mit schönen, feingewebten griechischen Prachttüchern". Unter ausdrücklicher Berufung auf griechische Sitte hat er in seinem „Toxophilus" das Bogenschießen in England mit Erfolg heimisch zu machen gesucht und überhaupt den Wert körperlicher Übungen entschieden betont. Hier wie in seinem pädagogischen Werke zeugt die Wahl der englischen statt der lateinischen Sprache für die populäre Tendenz seiner Schriftstellerei.

Ähnlich wie bei Ascham klingt auch in der von ihm beeinflußten Schrift Richard Mulcasters von 1581 „Positions wherin those primitive circumstances be examined, which are necessarie for the training up of children, either for skill in their booke, or health in their bodie" manches Moderne an und durch. Fast ein Drittel des Ganzen ist der Besprechung der körperlichen Übungen gewidmet; doch ist Mulcaster gerade hierbei wenig selbständig. Auch er denkt vor allem an den jungen Gentleman und bespricht daher eingehend die Frage: ob öffentliche oder Privaterziehung vorzuziehen sei? Er entscheidet sich für die erstere. Vor dem Eintritt in die Grammatikschule verlangt er für alle Unterricht in der Muttersprache. Gegen Aschams absprechendes Urteil verteidigt er die Mathematiker und den Nutzen der mathematischen Studien. Hinsichtlich der Universitäten dringt er auf gründliche Umgestaltung auch nach der Seite hin, daß an ihnen ein besonderes College zur Heranbildung von Lehrern eingerichtet werden solle. Gerade diese letzteren Vorschläge blieben freilich nur Theorie und Wunsch.

Ueber Zwingli und Zürich U. Ernst, Geschichte des Zürcherschen Schulwesens bis gegen das Ende des 16. Jahrhunderts, 1879. H. Masius, Artikel „Zwingli" in Schmids und

Egli in Herzogs Real-Enzyklopädie 3. A. Bd 21. A. Baur, Zwinglis Theologie, ihr Werden und ihr System 1885/89. Ueber Calvin F. W. Kampschulte, Johann Calvin, seine Kirche und sein Staat in Genf, I 1869; und Alb. Lange in Schmids Enzyklopädie. Ueber die Schule Colets zu St. Paul berichtete K. Hartfelder, Das Ideal einer Humanistenschule, auf der 41. Philologenversammlung zu München 1891 (s. Verhandlungen). Ueber Ascham und Mulcaster findet sich Näheres in Schmids Gesch. d. Erziehung 3, 1; über den ersteren vgl. Kirsten, Ueber A.s Leben und Schriften, 1857; A. Katterfeld, Roger Ascham. Sein Leben und seine Werke. Mit besonderer Berücksichtigung seiner Berichte über Deutschland aus den Jahren 1550—1553, Straßburg 1879, und Gerh. Weidemann, R. A. als Pädagoge. Diss. 1900. Zu Mulcaster vgl. Th. Klär, Leben und Werke Rich. Mulcasters. Diss. 1893. Ueber den Zusammenhang zwischen der Utopie des Morus und seinem Humanismus vgl. meine Rede am 27. Januar 1889: Thomas Morus und seine Schrift von der Insel Utopia, und meine Einleitung zu der Ausgabe seiner Utopia von V. Michels, 1895. Ueber Shakespeare mag eine Stelle finden, was Alois Brandl in seinem „Shakespeare“ (1894) über dessen Schulzeit berichtet: „Sh. lernte Latein, wozu ja die freie Grammatikschule der Stadt Gelegenheit bot. So hat sich auch ein anderer Stratforder Bürgerssohn, Thomas Quiney, später Weinhändler und Shakespeares zweiter Schwiegersohn, Sprachkenntnis und große Gelehrsamkeit erworben, wie Dr. Hall, sein Schwager, bezeugt. Der Unterricht in solchen Anstalten war hauptsächlich auf die Aneignung lateinischer Sätze und Sentenzen gerichtet, deren die damals übliche Grammatik von Lily eine große Anzahl enthielt; ein Vers aus Terenz hat sich daraus so fest in Shakespeares Gedächtnis eingeprägt, daß er ihn nach Lilys fehlerhafter Lesart in den Eingang der „Zähmung der Widerspenstigen“ verwob. Die Lehrer jener Zeit werden uns vielfach als Pedanten geschildert, welche die Schwächen ihrer Methode mit dem Prügelstock auszuwetzen suchten. Im Stratforder Gymnasium, wie man nach unsern Begriffen ungefähr sagen kann, lehrten in Shakespeares Knabenjahren zwei Geistliche ganz unberühmter Art, welche ihm später bei mancher Spottfigur eines kläglich despotischen Pädagogen vorgeschwebt haben mögen, beim Pfarrer Evans mit seinem hig, hag, hoc in den „Lustigen Weibern“ und beim Schulmeister Holofernes in „Verlorner Liebesmüh“, der das b in doubt durchaus gesprochen haben will. Auch die Lektüre der Klassiker wird unter ihrer Anleitung nicht sehr anregend gewesen sein; Shakespeare läßt seinen Holofernes von Ovid, Horaz und dem neulateinischen Eklogendichter Mantuanus, welche damals die beliebtesten Schulautoren waren, in einer Weise schwärmen, die läppisch genug klingt. Das Ergebnis des Unterrichts ist von Ben Jonson mit den Worten: „wenig Latein und noch weniger Griechisch“ geschildert worden. Immerhin hat Shakespeare namentlich mit Ovid und Seneca im Original eingehende Bekanntschaft gemacht und in seinen Jugenddramen manchen Vers aus ihnen wörtlich zitiert. Bedeutsamer noch war es, daß ihm hiermit ein lebendiges Interesse für das Altertum überhaupt eröffnet wurde. Es liegt im geheimnisvollen Zusammenhange zwischen Literatur und Sprache, daß, wer einmal ein Stück Urtext gelesen, für die Uebersetzung eine ganz andere Aufnahmefähigkeit mitbringt; für Schiller und Goethe war das bißchen Schulgriechisch der Zauberstab, unter dem ihnen der Vossische Homer in Grün und Blüten schoß; schwerlich hätte Shakespeare ohne Gymnasium die Plutarch-Uebersetzung so erfaßt, daß ihm drei Römerdramen daraus erwuchsen. Und selbst für das tiefere Verständnis der heimischen Literatur war das der alten ein unentbehrlicher Schlüssel, — so war sie seit zwei Jahrhunderten mit antikem Stoff und Geist durchtränkt. Seit Chaucer, den man mit Recht den Vater der englischen Kunstpoesie nennt, hatte sie teils aus Virgil und Ovid selbst, teils aus deren italienischen und französischen Schülern die frischen Blumen der Rhetorik, die Architektur des Stils, die Bedeutsamkeit des Inhalts sich angeeignet, die für Shakespeares Schaffen das höhere Handwerkszeug abgab, die dichterische Sprache, deren Mangel auf unsere deutschen Dramatiker jener Zeit so verhängnisvoll drückte; und um so leichter konnte er sie beherrschen lernen, als er sie nicht bloß aus zweiter, sondern auch aus erster Hand empfing. Endlich bewegten sich die Gesellschaftskreise, auf deren Beifall es ihm ankommen mußte, vor allem der Hof, in einer Welt von antiker Mythologie und Zitatenfreude; Königin Elisabeth, sehr bewandert in Sophokles und Isokrates, gab das Beispiel, ließ sich in Kenilworth als olympische Gottheit und von einer Schar Dichter als Diana, Luna, Cynthia feiern und sah lateinischen und griechischen Dramenaufführungen mit staunenswerter Geduld zu, während sie die Sänger der alten Balladen den Vagabunden gleichstellte. Gestalten wie Sokrates oder Prometheus verkörperten für die Gebildeten die Vollkommenheit humanen Strebens; Anspielungen auf sie mußten einem führenden Geiste verständlich sein und zu Gebote stehen. Zu all dem gab ihm die Lateinschule den unmittelbaren Schlüssel: Shakespeare empfand es dankbar, während er wildwüchsige Roheit und Dummheit bei jeder Gelegenheit geißelte. Der widerliche Kommunist Cade in „Heinrich VI“ Teil 2, selber des Lesens und Schreibens unkundig, läßt den Lord Say lynchen, bloß weil dieser Latein kann, eine Lateinschule errichtet und durch den Bau einer Papiermühle das Bücherdrucken befördert hat; deutlich hört man aus Says Verteidigungsrede das Lob des Dichters für solch verdienstliches Tun:

„Gelehrten Männern gab ich große Summen,
Weil Buch und Schrift beim König mich befördert,
Und weil ich sah, es sei Unwissenheit
Der Fluch von Gott und Wissenschaft ein Fittich,
Womit wir in den Himmel uns erheben.“

III. Humanismus und Katholizismus.

13. Im Kampf gegen die Scholastik war der Humanismus groß geworden; schon darum ist seine Verbindung mit dem Protestantismus eine auf Waffenbrüderschaft beruhende, natürliche. Auf der andern Seite ist aber auch nicht zu vergessen, daß er vor der Reformation auf katholischem Boden entstanden ist und existiert hat, und daß sein bedeutendster Vertreter Erasmus in seiner geistesaristokratischen Feinheit wenig Freude hatte an dem groben sächsischen Bauernsohn und sich in seiner humanistischen Frömmigkeit dem optimistischeren katholischen Pelagianismus doch noch näher verwandt fühlte als dem lutherischen Sündenbewußtsein und der das servum arbitrium voraussetzenden Rechtfertigung allein durch den Glauben. Und auch persönliche Beziehungen aller Art wiesen Männer wie Erasmus auf die Seite der katholischen Kirchenfürsten. So ist es zum mindesten kein Widernatürliches, wenn der inmitten der katholischen Welt entstandene Humanismus auch in den katholisch bleibenden Ländern mehr und mehr Boden gewann und schließlich von den Jesuiten selbst wieder als Waffe in ihrem Kampf gegen die Ketzerei des Protestantismus verwendet wurde.

In Italien blieb die Pädagogik auch im 16. Jahrhundert durchaus humanistisch. Das zeigt die 1533 erschienene Schrift des Kardinals Jacobus Sadoletus (1477—1547) de liberis recte instituendis, die in dialogischer Form und in menschlich schönem und freiem Geiste zuerst die sittlich religiöse Erziehung ausführlich bespricht und hierbei namentlich auf die Gewohnheit und Gewöhnung rekurriert. Dieser wichtigste Teil der Erziehung, zu der auch die körperliche gehört, ist wesentlich Sache der Eltern, während beim Lernen ein Lehrer den Vater zu unterstützen hat. Das Lernen angenehm zu machen ist eines der ersten Erfordernisse. Hauptgegenstand ist das Lateinische; trotzdem erkennt Sadolet an, daß die oratio nur instrumentum sei, und gibt vor allem in der Philosophie den Griechen den Vorzug. Aber als Muster und Vorbild steht ihm doch Cicero im Mittelpunkt des Unterrichts, ihn müsse man nicht nur lesen, sondern geradezu „verschlingen“. Um der Sprache willen läßt er sich auch Terenz und Plautus zur Lektüre gefallen, und so verstehen wir, daß er gegen Platons Rigorismus den Dichtern gegenüber entschieden protestiert. Das alles ist, wie man sieht, allgemein humanistisch gedacht, ein spezifisch Katholisches oder Kirchliches tritt in dem Dialog nirgends zu Tage.

Viel bedeutender und origineller als Sadolet und von weit größerem Einfluß auf seine Zeitgenossen wie auf die ganze weitere Entwicklung der Pädagogik ist der Spanier Ludwig Vives. 1492 in Valencia geboren, verließ er seine Heimat als Schüler und Anhänger der Scholastik, von der er nicht schon in Paris, sondern erst in Brügge unter dem Einfluß von Erasmus den Übergang zum Humanismus gefunden zu haben scheint.

Dagegen blieb er, wie dieser sein Meister, der alten Kirche treu, so frei er sich auch ihrer Wissenschaft und ihrer ganzen Anschauungsweise gegenüber fühlte und äußerte. 1540 ist er in Brügge gestorben, nachdem er mehreremale in England gewesen war, wo er nicht nur zum Hof, sondern vor allem auch zu dem humanistisch gebildeten Thomas Morus in nahe Beziehungen trat. Wie die sozialistische Utopie des englischen Kanzlers auf sehr realem Hintergrund ruht, so interessierten auch den spanischen Humanisten aktuelle soziale Fragen aufs lebhafteste. Sein Büchlein de subventione pauperum sive de humanis necessitatibus zeigt ihn uns als einen ganz modern gerichteten Menschen, der die Armenpflege dem Staat oder der Gemeinde zuweisen und im Gegensatz zu dem mittelalterlichen Glauben an die Verdienstlichkeit der Armut dem Bettel- und Vagantenunfug ein Ende machen und den Gabenempfänger zum Arbeiter emporheben wollte. Dieser Mann, der persönlich vielfach als Lehrer und Erzieher tätig war, trat in seinem Hauptwerk de disciplinis literarisch für eine Reform des Unterrichtswesens seiner Zeit ein. Er erkennt die Verdorbenheit desselben und untersucht zunächst die Ursachen dieses mißlichen Zustandes in der richtigen Erwägung, daß man zuerst sie aufsuchen müsse, um Abhilfe gegen die Übelstände zu finden. Dabei ist bezeichnend, wie er sittliche Schäden, vor allem den Hochmut der Gelehrten selber, dafür verantwortlich macht. Insbesondere richtet sich der Angriff gegen die Dialektik und die scholastische Art, sie zu allerlei Fechterstreichen zu mißbrauchen. In der Rhetorik verwirft er das zu viel von imitatio bei den Humanisten, er nennt diese Jagd auf leere Phrasen eine decerptio und verspottet die Ciceroniani als Affen. In Naturphilosophie und Ethik bekämpft er die Alleinherrschaft des Aristoteles, dessen weltlicher Sinn ihm als Grundlage einer christlichen Weltanschauung nicht zusagt. Denn um eine solche ist es Vives positiv zu tun, wie ja der zweite Teil seines Werkes den Titel führt de tradendis disciplinis seu de institutione christiana: die Religion ist für den Menschen das Notwendigste, das Ziel ist Gott, der Weg dazu die Liebe. Und nun erst wendet er sich der eigentlichen Pädagogik zu, ventiliert zuerst die Frage, ob Schul- oder Hofmeistererziehung und entscheidet sich in der Theorie für jene, in praxi aber, bei dem jetzigen kläglichen Zustand der Schulen, hält er diese für wünschenswerter. Gleichwohl geht er näher auf die Schule ein, fordert für sie einen gesund gelegenen Platz außerhalb der Stadt und tüchtige, vor allem auch moralisch hochstehende Lehrer. Denn das Ziel des Lernens ist auch ihm, ut sapientior fiat iuvenis ac inde melior. Dazu ist auch das Achten auf die körperliche Gesundheit notwendig und eine liberale Behandlung der Kinder seitens der Lehrer unerläßlich; Überbürdung ist vom Übel. In jeder Stadt soll eine Schule sein, die Lehrer aber müssen öffentlich besoldet werden, damit zwischen ihnen und den Schülern kein Geldverhältnis stattfinde. Zum Studium sind nicht alle befähigt; daher sind die Schüler vorerst nur probeweise aufzunehmen und erst nach sorgfältiger Prüfung ihrer Begabung dem Studium zu überweisen. Aber auch hier brauchen nicht alle alles: eine wirklich umfassende Lektüre klassischer Autoren z. B. ist nur für künftige Philologen notwendig. Neben der Mutter-

sprache, die alle Knaben lernen müssen, kommt in erster Linie das Latein als allgemeine Gelehrtensprache, weiterhin das Griechische um des historischen Zusammenhangs willen und als fons omnium disciplinarum in dritter Linie auch das Hebräische in Betracht. Wichtiger als die Grammatik ist ihm eine ausgebreitete Lektüre, für die er eine sehr sorgfältige Auswahl wesentlich nach sittlichen Gesichtspunkten vornimmt; daher findet er nicht nur Ovid, Lucrez, Lucian, sondern selbst den eitlen Cicero bedenklich und verlangt Reinigung des Terenz und Plautus von anstößigen Stellen. Eine gewisse Einseitigkeit in der Beurteilung des klassischen Altertums und seiner Werke ist dabei freilich unverkennbar. Die Sprachen sind aber nur die Schale oder das Eingangstor zu den wahren Schätzen des Inhalts; und wiewohl Vives für die cognitio rerum vor allem auf die Alten zurückweist, so fordert er doch zugleich ganz modern, daß man, da Aristoteles die Natur und ihre Anschauung nicht ersetzen könne, von den Sinnen ausgehen, Werkstätten besuchen, als Mediziner Sektionen vornehmen solle und dergleichen, und bekämpft überhaupt die Unwissenheit der Gelehrten in den einfachsten Dingen des Lebens. Wichtig sind aber auch die Geisteswissenschaften, zumal die Kenntnis der Geschichte und sie besonders im moralischen Interesse.

Wenn ich endlich noch hinzufüge, daß sich Vives in einem seiner beiden Briefe de ratione studii puerilis und in seiner für Katharina von England bestimmten Schrift de institutione foeminae christianae auch mit der weiblichen Erziehung, freilich ähnlich wie Vincentius von Beauvais in einem von mönchischer Beschränktheit nicht ganz freien Geiste, befaßt hat, so kann schon dieses Wenige zeigen, wie hervorragend und wie modern dieser spanische Pädagoge im ganzen gewesen ist und gedacht hat. Wir werden uns darum auch nicht wundern, daß er auf die Folgezeit großen Einfluß ausgeübt hat, wenn er auch mehr benützt als genannt worden ist. Daß ihn selbst Sturm nicht erwähnt, der ihm doch viel zu verdanken hat, mag zum Teil damit zusammenhängen, daß sein Latein den fortgeschrittenen Humanisten seiner Zeit als das eines Zurückgebliebenen nicht genügte; auch daß er mit Erasmus später auseinandergeriet, obwohl es nicht zum förmlichen Bruch zwischen ihnen gekommen ist, hat seinem Ansehen geschadet.

Während in Spanien der Einfluß des Humanismus sich zunächst auf einzelne beschränkte und jedenfalls in der Wissenschaft nicht durchdringen konnte, weshalb es Vives vorzog, außerhalb seiner Heimat den Kampf gegen die veraltete Scholastik und ihre Unterrichtsmethode zu führen, ist als ein vom Humanismus nach und nach erobertes katholisches Land natürlich vor allem Frankreich zu nennen. Übrigens hat derselbe hier später, als man nach dem engen Zusammenhang der französischen mit der altrömischen Kultur hätte erwarten sollen, Eingang und Aufnahme gefunden; erst die politischen Beziehungen und Verwicklungen, speziell die italienischen Feldzüge Karls VIII. haben die neue Bildung von dorther in vollerem Strom nach Frankreich herübergebracht. An der Pariser Universität wird seit 1470 Griechisch gelehrt; aber sie blieb darum doch eine Hochburg der Scholastik und noch lange der Ausgangs- und

Stützpunkt des heftigsten Widerstands gegen das Neue. Auf der anderen Seite war aber dennoch gerade Paris der Ort, wo sich zuerst der Hof demselben erschloß; unter Franz I., dem Budaeus eine Schrift de l'Institution du Prince gewidmet hat, hielt der neue Geist definitiv seinen sieghaften Einzug in Frankreich. Allein just weil es der Hof und ihm nach der Adel war, der sich zunächst dafür empfänglich zeigte, blieb die Berührung durch den Humanismus anfangs eine äußerliche, die neue Bildung gestaltete vor allem nur die Oberfläche des Lebens um: die Sitte verfeinerte sich, die höfische Geselligkeit schliff sich ab, man schlürfte in neu erwachter Sinnenfreude mit vollen Zügen, aber aus kunstvoll geschliffener Schale die Lust des Lebens. Eben darum drang das Neue bei diesem lebenslustigen Volk und in dieser ästhetisch gerichteten Gesellschaft von vorneherein nicht so in die Tiefe wie in Deutschland und verband sich nicht wie hier mit dem tiefsten Lebensinteresse, dem religiösen. Andererseits wirkte eben darum die ästhetische Seite des Altertums, seine Schönheit und Formvollendung so überwältigend, daß neben den gelehrten Betrieb der Philologen alsbald auch die Einwirkung der altklassischen Literatur auf die Sprache und die Poesie der Franzosen trat. In Rabelais und seinem satirischen Roman Gargantua und Pantagruel konnten die Humanisten einen Verbündeten finden, wenn sie seine Ausfälle auf die verkehrte Erziehung lasen und über das allzu Realistische seines eigenen Bildungsideals hinwegsahen. Vor allem aber erstand eine neue Dichterschule in direktem Anschluß an die Alten. Schon 1550 verkündigte Joachim du Bellay das Programm derselben, l'Illustration de la langue Française, und Ronsard und die Dichter der Plejade glaubten mit den Alten in Lyrik und Epos wetteifern zu können. Der Klassizismus der französischen Poesie war die unmittelbare Folge des Studiums der klassischen Literatur.

Selbst die Gründung des Collège de France im Jahre 1529 weist auf diesen Zusammenhang hin. Franz I. bestimmte als Sprache für die Vorträge an demselben das Französische. Und doch war es zunächst einfach eine humanistische Lehranstalt. Hervorgegangen aus der Überzeugung, daß die Universität zu fest am Alten hänge, als daß sie den humanistischen Unterricht von sich aus zu organisieren und zu fördern imstande wäre, war dasselbe nach dem Plane von Budaeus ursprünglich nur zur Erlernung des Griechischen bestimmt, wurde aber bald nach dem Vorbild des Löwener Busleidanum in ein Collegium trilingue umgewandelt. Doch war das Gedeihen der Anstalt nur ein mäßiges, da die Theologen der Universität gegen die philologische Behandlung der heiligen Schrift als gegen ein ketzerisches Unterfangen eiferten und die Lehrer an dem neuen Collège als Lecteurs ordinaires du roi allzusehr von Geld und Gunst des Hofes abhingen. Immerhin zeugen die Namen Ramus, Lambinus, Turnebus für die wissenschaftliche Bedeutung dieser Lektoren. Unter ihnen ist für uns Petrus Ramus (1515—1572) von besonderer Wichtigkeit. Er ist der Abälard des französischen Humanismus, ein Neuerer und Polemiker, ein gefeierter Lehrer und schlagfertiger Redner und in anderer Weise als jener ein tragischer Mensch, sofern die Religionskriege seine Bestrebungen immer wieder unterbrachen und hemmten, ihn wiederholt Verfolgungen aussetzten

und schließlich seinem gegnerischen Kollegen Charpentier Gelegenheit gaben, in den Mordtagen von 1572 auch ihm ein blutiges Ende zu bereiten. Sein Kampf galt den Scholastikern als Sophisten und Aristotelikern; eben darum wandte er sich gegen Aristoteles selbst, von dem er schon in seiner Magisterthese mit jugendlicher Keckheit gesagt hatte: quaecunque ab Aristotele dicta sunt, commenticia esse. Vor allem strebte er eine Reform der Logik an, indem er für sie die letzte Autorität nicht im aristotelischen Organon, sondern in der menschlichen Natur suchte und als usuarius, wie ihn seine Gegner nannten, daneben den usus artis betonte. Im Unterricht aber verband er Dialektik und Rhetorik miteinander, was damals als eine unerhörte Neuerung erschien; die beiden sollten als Analysis und Genesis zusammengehören. Diese Vereinfachung der Logik war es besonders, was man unter Ramismus verstand, der eine Zeitlang auch in Deutschland Boden gewonnen hat und definitiv erst durch den Cartesianismus aus dem Hochschulunterricht verdrängt worden ist. Daneben machte sich Ramus auch um die mathematischen Studien verdient, für die er am Collège de France einen eigenen Lehrstuhl stiftete. Sein Prooemium reformandae Parisiensis Academiae für den König Karl IX. vom Jahr 1562 bezog sich vor allem auf die drei oberen Fakultäten, während er sich mit dem Betrieb der Grammatik und Rhetorik zufrieden erklärte, weil hier um diese Zeit die humanistische Reform bereits durchgedrungen war. Doch hat er durch eine Anzahl von Lehrbüchern, in denen er den grammatischen Stoff in möglichster Kürze und Einfachheit zusammenstellte, auch für diese Fächer einen Beitrag geliefert. Daß er eine Grammatik und Dialektik in französischer Sprache schrieb, ist insofern zu erwähnen, als daraus der moderne Geist des Mannes am deutlichsten hervorgeht; zugleich ist es freilich auch ein Beweis dafür, daß die Renaissance in Frankreich dem mächtig aufstrebenden nationalen Leben und Bewußtsein im ganzen zu gute gekommen ist und es befruchtet hat. Auf den Einfluß von Ramus ist es wohl auch zurückzuführen, daß, wie wir aus einer 1550 von ihm gehaltenen Rede pro philosophica Parisiensis Academiae disciplina wissen, dort die Unterrichtszeit für die Grammatik nur drei, für die Rhetorik nur ein Jahr, dagegen für die Philosophie dreieinhalb Jahre betrug (zu dieser letzteren rechnete Ramus allerdings in herkömmlicher Weise auch Mathematik, Musik und Physik); dann gingen die Schüler als magistri artium zu den eigentlichen Fachstudien über. Doch zeigt das Beispiel der Schola Aquitanica an der alten Bildungsstätte zu Bordeaux, daß die gewöhnlichen Humanistenschulen in Frankreich nach dem Vorgang Sturms für Grammatik und Rhetorik weit mehr Zeit beanspruchten: sechs Jahre Grammatik, vier Jahre Rhetorik, beide mit intensiver Klassikerlektüre, und zwei Jahre für Philosophie. Allein während der Religionskriege wollten solche Anstalten wie es scheint außerhalb von Paris nicht recht gedeihen, und bald nachher fiel das Unterrichtswesen in Frankreich fast überall ausschließlich in die Hände der Jesuiten. Ob diese Mischung einer noch geraume Zeit scholastisch bleibenden Gelehrsamkeit, einer humanistisch-ästhetischen Bildung der „Gesellschaft“ und einer jesuitischen Erziehung der Kinder der oberen Zehntausend richtig und für die Entwicklung der Nation im ganzen ersprießlich war,

mag freilich schon hier gefragt werden. Als eine der erfreulichsten und interessantesten Gestalten französischer Bildung und Kultur mitten heraus aus den Religionskämpfen des 16. Jahrhunderts ist übrigens noch Jean Bodin (1530—1596) zu nennen, der als humanistisch gesinnter Mann in seinem Heptaplomeres einer aufklärerischen Toleranz das Wort redete und in seinem Werk De la république die Rechts- und Staatslehre in modernem Geist auf historischer Grundlage aufbaute. Sein Consilium de institutione principis aut alius nobilioris ingenii, wenn es wirklich von ihm herrührt, ist freilich „durchaus rückständig"; Pädagoge war er nicht.

Ueber L. Vives s. neben seinen eigenen Werken und der Auswahl seiner pädagogischen Schriften von R. Heine in Richters pädagogischer Bibliothek namentlich den schönen Artikel von Albert Lange in der Schmidschen Enzyklopädie; durch ihn ist Vives eigentlich erst wieder entdeckt worden. Ueber Bildung und Bildungswesen in Frankreich während des 16. Jahrhunderts berichtet E. von Sallwürk in Schmids Geschichte der Erziehung 3, 1. Rabelais' Gedanken über Erziehung und Unterricht in d. pädagog. Bibl. IV, 2. Mit P. Ramus und seiner Reform der Logik beschäftigt sich die Geschichte der Philosophie, z. B. Erdmann im Grundriß d. G. d. Phil. 2. Aufl. I, § 239. Münch, Die Theorie der Fürstenerziehung a. a. O. Endlich vergleiche man H. Morf, Gesch. d. neuern franz. Literatur, I. Renaissance, 1898.

14. Die eigentlichen Träger des katholischen Humanismus aber waren in Frankreich wie überall die Jesuiten. Natürlich soll hier nicht von ihnen überhaupt, sondern nur von ihrem Schulwesen die Rede sein. Immerhin ist auf den Stifter Ignatius von Loyola (1491—1456) hinzuweisen als auf den, der dem Orden seinen Geist eingehaucht und ihm seines Geistes Stempel aufgedrückt hat bis zum heutigen Tag: es war der spanische Geist mit seiner seltsamen Mischung von überwallender Glut der Phantasie und kältester Berechnung des Verstandes, von schwärmerischer Ekstase und zähester Energie; und es war Ignatius selber — auf der einen Seite ein soldatisch ritterlicher Mann, auf der andern Seite Mönch und Priester durch und durch, und beides in ihm ganz eins, auch als Ordensstifter ist er Offizier, auch als Mönch ist er Ritter gewesen. Daher wurde auch sein Orden „eine Kompagnie, welche immer dastehen muß gewissermaßen mit einem erhobenen Fuße, um auseinander zu eilen von einem Land ins andere"; und diese Kompagnie, entsprechend seiner persönlichen Frömmigkeit, die nur und die ganz Devotion war, von ihm verpflichtet zum unbedingten Gehorsam gegen den Papst, „zu tun, was ihnen der jedesmalige Papst befehle, in jedes Land zu gehen, zu Türken, Heiden und Ketzern, in das er sie senden werde, ohne Widerrede, ohne Bedingung und Lohn und unverzüglich". Während aber die Gedanken des Ignatius zuerst auf Jerusalem gerichtet waren, mußte er bald erkennen, daß es auch in Europa noch genug zu tun gebe; und wenn er auch — wiederum als echter Spanier — sich und den Seinen die Eroberung der ganzen Welt zum Ziel setzte, so galt es doch zunächst die Wiedergewinnung der von der alten Kirche Abgefallenen, den Kampf gegen den Protestantismus. Weil aber diese Abtrünnigen jedenfalls nicht auf allen Punkten mit Waffen der Gewalt zu besiegen waren, so griff auch die Compania de Jesus mit kluger Berechnung nach geistigen Waffen. Drei Aufgaben vor allem überwies der Stifter dem Orden: die Predigt, durch die er die Massen gewinnen, die Beichte, durch die er die Gewissen der einzelnen beherrschen, und die Erziehung der Jugend, durch die er sich der kommenden Generation

bemächtigen wollte. Bei den beiden letzten Mitteln handelte es sich vor allem um die Einwirkung auf die höheren Stände und die leitenden Kreise, auf Adel und Fürsten: Beichtväter von Fürsten und Fürstinnen, Erzieher von Prinzen und Prinzessinnen zu werden und an den Universitäten die theologischen Fakultäten in ihre Hände zu bekommen, dahin ging das Streben der Jesuiten.

Uns interessiert natürlich nur das letztere, die Erziehungs- und Unterrichtsfrage. Mit ihr hat sich schon Ignatius selbst beschäftigt und in den Konstitutionen, die er entworfen hat, eine eingehende Anweisung zu dem von der Gesellschaft zu erteilenden Unterricht gegeben. Aber in diesen erst 1582 zum Abschluß gekommenen und von Gregor XIII. bestätigten Grundzügen einer Studienordnung wird doch für die speziellen Bestimmungen auf die Zukunft verwiesen. Und wirklich hat dann erst der fünfte Ordensgeneral Claudius Aquaviva die praktische Pädagogik des Ordens als Ratio studiorum zusammenfassen lassen, indem er auf Grund der bereits gemachten Erfahrungen durch eine Kommission von sechs Gelehrten aus den verschiedenen Provinzen einen ins einzelne gehenden, für alle gleichmäßig geltenden Studienplan ausarbeiten ließ, der, im Entwurf 1586 vollendet, erst im Jahre 1599 alle Instanzen durchlaufen hatte und dabei immer praktischer gestaltet worden war. Als Ratio atque institutio studiorum S. J. gilt dieser Plan in der Hauptsache noch heute, soweit nicht im Jahr 1832 unter General Joh. Phil. Roothaan mit Rücksicht auf die veränderten Zeitverhältnisse und den Wandel der wissenschaftlichen Anschauungen Modifikationen daran vorgenommen worden sind. Mit der Ratio von 1586 war für Theologie und Philosophie ein delectus opinionum verbunden, durch den die uniformitas doctrinae auch auf diesen Gebieten hergestellt und garantiert werden sollte. An ihm nahmen aber die Spanier Anstoß, da er von einigen Sätzen des Thomas von Aquino sagte, daß zu ihrem Vortrag die jesuitischen Professoren nicht verpflichtet werden dürften. Der Sturm war so groß, daß Aquaviva genötigt war, 1591 eine zweite Ausgabe der Ratio ohne den delectus zu veranstalten; und ebenso blieb er in der endgültigen Redaktion von 1599 weg. Übrigens war man auch mit der Fassung der Ratio selbst nicht durchweg zufrieden; namentlich von deutscher Seite wurden allerlei Bedenken gegen einzelne ihrer Vorschriften erhoben.

Die Ratio gibt die Bestimmungen über Unterricht und Erziehung in Form von Vorschriften für die Schulvorsteher und Lehrer, und so beginnen auch wir billigerweise mit der Hierarchie des Ordens. An seiner Spitze steht der General, an der Spitze jeder Provinz ein Provinzial: jener hat die oberste Leitung des Ganzen, also auch die des gesamten Unterrichtswesens der Gesellschaft; diesem fällt die Aufsicht über die in seiner Provinz gelegenen Kollegien zu. Ein solches Kollegium, das in seiner Gestaltung an die Klosterschulen und an gewisse Universitätseinrichtungen des Mittelalters erinnert, war in der Regel mit einem Konvikt verbunden, worin junge Leute, meist aus vornehmen Familien, Aufnahme fanden — gegen ein mäßiges Kostgeld, während der Unterricht in sämtlichen Schulen der Gesellschaft unentgeltlich erteilt wird. An diesem nehmen übrigens

außer den Alumnen auch Externe teil. An der Spitze eines Kollegiums steht der Rektor, dessen „Generalwerkzeug“, der praefectus studiorum, die Schule unter seiner speziellen Leitung und Aufsicht hat. Die Lehrer sind ausschließlich Ordensmitglieder, Scholastiker und Koadjutoren. Die Novizen treten nämlich nach zweijähriger Probezeit als scholastici approbati in das Kollegium ein, studieren zwei Jahre lang Rhetorik, drei Jahre Philosophie und machen darauf ihre „Regenz“, d. h. sie repetieren docendo noch einmal das Gelernte als Lehrer an den unteren Klassen der Anstalt; erst nach vier bis sechs Jahren gehen sie dann zum Studium der Theologie über; nach Absolvierung desselben können sie als coadjutores spirituales — neben den eigentlichen Professi — noch einmal zum Lehramt an den oberen Klassen zurückkehren, wenn sie dazu geeignet sind, bis sie anderweitige höhere Verwendung finden. Dieses System hat sein Gutes und sein Schlimmes. Der gleichmäßige Geist, die Uniformität, die infolge davon durch alle Anstalten der Jesuiten hindurchgeht, bürgt für eine gewisse Gleichmäßigkeit und Sicherheit auch in der Methode, für eine pädagogische Tradition, die in ihrer Stetigkeit und Dauer bewundernswert ist; überdies läßt die Zeit der Regenz mit ziemlicher Sicherheit beurteilen, wer später zum Lehrer an oberen Klassen taugt, wer nicht. Aber um so schlimmer sieht es teilweise mit dem Unterricht dieser Scholastiker bei den jüngeren Schülern aus, da sie natürlich oft recht invita Minerva in die Schule hineinkommen; und die Bestimmung, daß sie als Klassenlehrer drei bis vier Jahre hindurch ihre Klasse zu behalten haben, war eben darum vielfach recht unglücklich, so unglücklich, wie es zum Teil in unseren Gymnasien noch heute ist, wenn man die jungen Anfänger, die von der Universität her aller Weisheit voll sind, in die Sexta steckt und sie drei Jahre hindurch dieselben Schüler — ruinieren läßt. Übrigens bestimmte die Ratio in richtiger Erkenntnis dieses Übelstandes folgendes: „Damit die jungen Lehrer der unteren Klassen ihr Amt nicht ohne alle praktische Vorbildung antreten, soll der Rektor einen sehr erfahrenen Schulmann auswählen; bei diesem sollen sich gegen Ende ihrer Studien die künftigen Lehrer wöchentlich dreimal eine Stunde lang einfinden, damit sie gegenseitig durch Vorlesen, Diktieren, Schreiben, Korrigieren und andere Arbeiten eines tüchtigen Lehrers zu ihrem neuen Schulberuf vorgebildet werden.“ So gebührt den Jesuiten das Verdienst, als die ersten die Notwendigkeit einer pädagogischen Vorbildung der künftigen Lehrer an höheren Schulen erkannt, etwas dafür getan und so gewissermaßen dem Seminar- und Probejahr unserer Tage vorgearbeitet zu haben.

Es gab verschiedene Arten von Kollegien. Die höheren umfaßten den gesamten Unterricht mit Einschluß des philosophischen und theologischen Studiums, auf welche zwei Fakultäten sich die Jesuiten durchweg beschränkt haben. Die niederen ließen den Fakultätsunterricht, die studia superiora, weg und betrieben nur die studia inferiora, den eigentlichen Gymnasialkursus. Diese studia inferiora zerfallen in fünf Klassen: die infima classis grammaticae, das Rudiment genannt, die media classis grammaticae, die Grammatik im engeren Sinn, die suprema classis grammaticae, die Syntax; die classis quarta poetica, die Humanität, und die quinta classis rhetorica,

die Rhetorik, die wie die unterste zwei Jahreskurse umfaßt, während die drei mittleren Klassen für gewöhnlich je in einem Jahr absolviert werden. Der Hauptunterrichtsgegenstand ist das Lateinische, nach ihm bestimmen sich wie die Namen so die Ziele der verschiedenen Klassen. Eloquentia ist auch hier der oberste Zweck des Unterrichts und des Lernens, das Lateinische wie eine lebende Sprache handhaben und daneben noch lateinische Verse machen zu können, schwebt als Ziel vor. Die drei untersten Klassen haben es mit der Grammatik zu tun; aber schon in der ersten beginnt die Lektüre mit einigen Briefen Ciceros; in der zweiten wird sie fortgesetzt und werden Stellen aus Ovid hinzugenommen; in der dritten kommen zu den Briefen Ciceros die beiden Schriften de senectute und de amicitia, daneben auch Curtius, Sallust und Livius hinzu, die Auswahl aus den Dichtern wird eine reichlichere. Während die Konstitutionen für diese Klassen noch kein Griechisch vorgesehen hatten, sondern dieses erst in der Humanität beginnen lassen wollten, sollte nach der Ratio damit schon im Rudiment angefangen werden; in der Fassung von 1586 wird das ausdrücklich begründet und die Frage, an cum primis ferme Latinae Grammaticae elementis Graecae etiam literae discendae sint, bejaht. Doch tritt es zeitlich stark hinter das Lateinische zurück und erhält vielfach nur Viertel- und halbe Stunden am Tag zugewiesen. Das Ziel freilich ist auch hier ein sehr hohes. Hatte nämlich bei den Protestanten vor allem das Streben, das Neue Testament im Urtext lesen zu können, zum Griechischen geführt oder daran festhalten lassen, so fiel dies angesichts der Autorität der Vulgata bei den Jesuiten weg; vielmehr sollte auch im Griechischen wie im Lateinischen das Sprechen und Versemachen die Zielleistung des ganzen Kurses werden. Außer den beiden alten Sprachen bildet nur noch die Religion einen festen Bestandteil des Unterrichts; doch beschränkte sich die Unterweisung in ihr wesentlich auf das Abfragen des deutschen Katechismus von Peter Canisius und auf häufige Teilnahme am Gottesdienst. Diese religiösen Memorierübungen waren die einzige Gelegenheit, wo die Muttersprache Berücksichtigung fand; als besonderer Unterrichtsgegenstand wurde sie erst im 18. und 19. Jahrhundert in den Kreis der Lehrfächer aufgenommen. Im übrigen suchte man sobald als möglich den usus vernaculi sermonis auszurotten und hielt die Schüler an, sich durchweg der lateinischen Sprache zu bedienen. Von Musik ist ebenfalls wenig die Rede; nur im Klerikalseminar zu München wurde sie eifrig gepflegt, damit „die Seminaristen den Chorgesang in der Hofkirche und die Musik in der Hofoper besorgten“; aber hier handelte es sich um „arme Jünglinge“, pauperes scholastici, die ein Mittelding bildeten zwischen Kurrende und klerikaler Hofkapelle.

Die Aufgabe der Humanitätsklasse ist praeparare veluti solum eloquentiae; und zwar geschieht dies tripliciter, cognitione linguae, aliqua eruditione et brevi informatione praeceptorum ad Rhetoricam spectantium. Was bleibt aber dann für die oberste Klasse, die eigentliche Rhetorik? Die Ratio studiorum gesteht selbst: gradus huius scholae non facile certis quibusdam terminis definiri potest; perfectam enim eloquentiam informat, quae duas facultates maximas, oratoriam et poeticam comprehendit; nec utilitati

solum servit sed etiam ornatui indulget. Danach bestand der Unterricht an dieser Klasse in drei Stücken: praeceptis dicendi, stilo et eruditione. Die Hauptsache bleibt aber doch immer das Rhetorische. So bildet also auch hier in den beiden obersten Klassen die lateinische Eloquenz das Ziel und den hauptsächlichsten Unterrichtsgegenstand. Und da ist dann natürlich wieder Cicero fast ausschließlich der Schulautor, mit seinen moralphilosophischen Schriften in der unteren Klasse der Humanität und mit seinen Reden in der oberen Abteilung der Rhetorik. Er ist namentlich auch als das einzige Muster anerkannt zur Nachahmung für den Stil: stylus ex uno fere Cicerone sumendus est. Im Griechischen kommt auf dieser Stufe die Syntax an die Reihe. Als Lektüre wechseln Prosaiker und Dichter, klassische und christliche Autoren; ziemlich prinziplos werden für die Prosalektüre der Humanität von Klassikern Isokrates, Briefe des Plato und ausgewählte Stücke aus Plutarch, für die Rhetorik Demosthenes, Plato und Thukydides, von Dichtern Homer, Phokylides, Theognis, Hesiod und Pindar, wo nötig „natürlich in gereinigten Ausgaben", vorgeschrieben. Während es aber zunächst heißt: non nisi antiquorum et classicorum, werden dann doch iure optimo die christlichen Autoren Chrysostomus, Basilius, Synesius, Gregor von Nazianz als zur Lektüre geeignet mit aufgeführt. Im allgemeinen tritt aber das Griechische wieder wie in den unteren Klassen an Stundenzahl und an Bedeutung erheblich zurück.

Noch findet sich in den beiden oberen Klassen ein merkwürdiges Fach, die eruditio, die der sapientia der Humanisten entspricht, aber im einzelnen schwer zu definieren und nach Inhalt und Absicht schwer zu bestimmen ist. Alles mögliche wird genannt, was an realem Wissensstoff gelegentlich und nebenher beigebracht werden könne und gewußt werden solle. In der Humanität handelt es sich nur um einzelne ornamenta eruditionis, im übrigen se totum potius Magister effundat in latinae linguae observationes, in vim etymologiamque verborum, in locutionum usum ac varietatem, in auctoris imitationem. In der Rhetorik dagegen mag man eruditionis causa die vacationis pro historico (d. h. nach dem Zusammenhang: statt griechischer Lektüre des Thukydides) interdum alia magis recondita proferre, ut hieroglyphica, ut emblemata, ut quaestiones ad artificium poeticum spectantes, de epigrammate, epitaphio, ode, elegia, epopoeia, tragoedia; ut de senatu Romano, de Atheniensi, de utriusque gentis militia; ut de hortensi, vestiaria, de triclinio, de triumpho, de Sibyllis et aliis generis eiusdem, modice tamen; an anderer Stelle wird noch die Erklärung von pythagoreischen Symbolen, apophthegmata, adagia, aenigmata genannt und bemerkt, daß alles, was zur eruditio gehöre, ex historia et moribus gentium, ex auctoritate scriptorum et ex omni doctrina, sed parcius ad captum discipulorum zu holen sei. Hier läßt sich in der Tat von einem „enzyklopädischen" Wissen reden, da es sich offenbar weniger um eine irgendwie systematische und vollständige Einführung in die Realien des klassischen Altertums, als vielmehr um die Kunst handelte, von allem „einen Hieb zu bekommen" und über alles mitsprechen zu können; es war eine Konzession an jene „Bildung" der höheren Gesellschaft, die in ihrer Oberflächlichkeit zu allen Zeiten dieselbe Halb- und Scheinbildung ist. Machen wir es den

Sophisten mit Recht zum Vorwurf, daß sie sich als Lehrer der Tugend der jeunesse dorée Athens opportunistisch akkommodiert haben, so wird man den Jesuiten als Erziehern der vornehmen katholischen Jugend diesen selben Vorwurf nicht ersparen können: das Fach der eruditio mit seinem Allerlei und seinem „von allem etwas“ zeugt wider sie. Erst seit Roothaans Schulreform haben sich aus diesem Mischmasch bestimmte Realfächer heraus kristallisiert; noch zwingender freilich erwies sich nach dieser Richtung hin auch für den jesuitischen Lehrplan das staatliche Berechtigungswesen. Selbst Mathematik wurde nach der Ratio in den studia inferiora noch nicht getrieben; erst im philosophischen Kursus sollten in zwei Monaten die Elemente des Euklid erklärt und neben diesen etwas aus der Geographie der „Sphäre“ durchgenommen werden. Zum Studium der Philosophie gehörte außerdem Logik, Metaphysik, Ethik und Physik im Anschluß an Aristoteles. Nach der Regenz kommt dann das auf fünf Jahre berechnete Studium der Theologie. Aus den Vorschriften über den theologischen Unterricht hebe ich nur die besondere Berücksichtigung der Streitfragen und die Betonung der Kasuistik hervor. Aus jener erhellt die Kampfstellung des Ordens, aus dieser die Beziehung des Studiums zur künftigen Beichtpraxis; in ihr ist auch für die vielgeschmähte Ethik der Jesuiten Wurzel und Ziel zu suchen, wodurch sich manches Häßliche und Empörende derselben zwar nicht völlig rechtfertigen, aber doch gewiß leichter erklären und gerechter beurteilen läßt. Wie unfrei übrigens auch dieser höhere Unterricht ist, zeigen die Vorschriften für die Professoren der Philosophie und Theologie. Wenn die Mahnung, den hl. Thomas ut doctorem proprium zu betrachten, dahin eingeschränkt wird: non sic tamen S. Thomae adstricti esse debere intelligantur, ut nulla prorsus in re ab eo recedere liceat, und der delectus opinionum ja gerade wegen seiner Abweichungen von Thomas den Unwillen der Spanier erregt hat, so sind für diese Abweichungen die Grenzen doch ängstlich festgelegt[1]) und überall Methode und Behandlungsart genau vorgeschrieben. Noch mehr ist dieses letztere natürlich bei den studia inferiora der Fall. In erster Linie wird hier darauf gesehen, daß den Schülern nichts sittlich oder religiös Anstößiges in die Hände komme, zu dem Behuf werden die klassischen Autoren, die zur Schullektüre benützt werden sollen, sorgfältig gesäubert und gereinigt; daher jene berüchtigten Jesuitenausgaben, die es dann freilich möglich machten, selbst einen Dichter wie Martial in der Schule zu lesen, Vorgeschrieben war auch die Grammatik des Emanuel Alvarez, die bald alle anderen verdrängt und sich bis in die neuere Zeit herab in den Jesuitenschulen erhalten hat; sie wirft freilich auf das Latein der Jesuiten kein günstiges Licht, war aber dem Aufbau ihrer Schulen und dem Gang und der Methode ihres Unterrichts von vornherein angepaßt, so daß sie sich dadurch zur allgemeinen Einführung besonders empfahl. Was Alvarez für das Lateinische, leistete

[1]) Auch Pachtlers Anmerkung (Mon. Germ. Paed. Bd. II., S. 18): „im übrigen hat kein Orden zur Verbreitung der Lehre des großen Aquinaten mehr beigetragen als die Gesellschaft Jesu“ klingt wie eine nachträgliche Entschuldigung dieses jesuitischen delectus opinionum, entspricht aber seit lange schon durchaus den Tatsachen.

Gretser für das Griechische: dessen beiden Lehrbücher „Rudimenta“ und „Institutiones“ machen freilich einen noch weit unerfreulicheren Eindruck.

Die Zahl der Unterrichtsstunden ist im allgemeinen auf fünf am Tag festgesetzt, am dies vacationis fallen jedenfalls nachmittags die Stunden aus, der Samstag ist der Repetition und dem Katechismusunterricht vorbehalten, wenn dieser letztere nicht auf den Freitag verlegt wird. Die Ferien sind verhältnismäßig lang. Jede Art von Überbürdung, namentlich auch durch ein Vielerlei des Stoffs, wird sorgfältig vermieden. Die Aufgaben sollen kurz sein, die Unterrichtszeit durch genügende Pausen unterbrochen werden; denn es lag den Jesuiten daran, ihren meist vornehmen und vielfach verwöhnten Schülern das Lernen so angenehm und kurzweilig als möglich zu machen. Daß das dann aus den oberen Ständen immer aufs neue Schüler anlockte, versteht sich von selbst, und so begreifen wir auch, warum sie, recht im Gegensatz zu des alten ehrlichen Trotzendorfs Grundsatz von der Gleichheit aller Schüler, den Adligen — bequemere Bänke anwiesen, wozu die reformierte Ordnung von 1832 verschämt ein „ubi fert usus“ beifügt. Mit der Erleichterung und der Konzentration des Lernens auf wenige Gegenstände, um nicht zu sagen auf das Lateinische, ging eine gewisse Mechanisierung des Unterrichts Hand in Hand. Schon die genauen Vorschriften der Ratio für die Lehrer der einzelnen Klassen verbannen jeden Gedanken an Freiheit und Individualität: für jede Viertel- und halbe Stunde ist ihnen vorgeschrieben, was sie zu tun haben, die Lehrbücher sind für alle Anstalten dieselben, die Ziele überall gleich gesteckt. Aber die Vorschriften dringen noch tiefer: nicht nur auf der Hochschule, wo jede Neuerung verpönt ist und nur rezipierte Ansichten vorgetragen werden dürfen, so daß von einem Fortschritt der Wissenschaft und einer Selbständigkeit des Denkens keine Rede sein kann, sondern auch für die studia inferiora wird die Behandlungsart im allgemeinen wie für die einzelnen Klassen insbesondere durch die Ratio bestimmt. So heißt es z. B.: forma praelectionis haec ferme erit: primum totam continenter pronunciet, nisi aliquando in Rhetorica et Humanitate longior esse debeat. Secundo brevissime argumentum exponat et connexionem, ubi erit opus, cum iis quae antecesserant. Tertio unamquamque periodum praelegens, siquidem latine interpretetur, obscuriores explanet, unam alteri nectat, ac sententiam non quidem inepta metaphrasi, unicuique verbo latino alterum verbum latinum reddendo, sed eandem sententiam apertioribus phrasibus declarando, aperiat. Si vero vulgi sermone, servet, quoad fieri potest, collocationem verborum: sic enim numero assuescunt aures. Quarto a capite recurrens, nisi malit ipsi explicationi inserere, observationes tradat cuique scholae accommodatas. Quas vero excipiendas censuerit, quae multae esse non deberent, vel interrupte inter explicandum vel seorsim, praelectione iam habita, dictet. Utile autem solet esse, ut grammatici nihil scribant nisi iussi. Schon der Begriff der praelectio und des praelegere, der auch für die Schule überall in den Vordergrund tritt, kennzeichnet die Unfreiheit. Die Betonung des Memorierens und des Aufsagenlassens beweist, wie mechanisch der ganze Unterricht war: auswendig gelernt wird die Grammatik und der Vokabelschatz, auswendig gelernt werden die Phrasen Ciceros und

der Katechismus. und Samstags publice recitantur memoriter totius hebdomadae vel totius libri praelectiones. Natürlich nimmt dann das Überhören des Gelernten durch Schüler (decuriones) einen großen Teil der Schulzeit in Anspruch, während der Lehrer die scripta in der Klasse korrigiert und so dem Lernen vielfach nur passiv assistiert.

Die ausführlichen Vorschriften über die Übungen im lateinisch Schreiben und Sprechen führen uns zu der moralischen Seite der jesuitischen Erziehung hinüber. Sobald als möglich soll der Lehrer nur noch lateinisch mit seinen Schülern sprechen und zwar ein gutes und klassisches Latein; auch den Schülern sei der Gebrauch der Muttersprache in allem, was zur Schule gehört, niemals gestattet; man gebe denen Strafnoten, die sich darin nachlässig zeigen; wer dagegen gut spricht, der soll belohnt und durch Privilegien ausgezeichnet werden. Hiebei stoßen wir auf den Begriff der Ämulation, auf die Benützung des Ehrgeizes im System der jesuitischen Pädagogik. Das war ja nichts Neues, war vielmehr ganz allgemein humanistischer Brauch und humanistische Anschauung. Aber es geht doch darüber hinaus, wenn es späterhin als „schöne Ämulation" bezeichnet wird, daß der, der wegen Deutschredens bestraft werden soll, frei ausgehe, wenn es ihm gelingt, am nämlichen Tag einen seiner Mitschüler auf demselben Vergehen zu ertappen und ihn durch einen Zeugen zu überführen. Zur Anregung und Befriedigung des Ehrgeizes dient dann weiterhin das sogenannte Konzertieren, von dem in der Ratio sehr viel die Rede ist. Jeder Schüler erhält seinen adversarius, qui ius habeat alterum, quoties errantem audierit, corrigendi; si non correxerit, sit eiusdem noxae reus. Noch mehr wird die Ämulation gefördert, wenn die ganze Klasse in zwei Parteien geteilt wird oder Dekurien gegen Dekurien, ja zuweilen auch Quartaner mit Tertianern, Humanisten mit Rhetoren zertieren. Für solche Wettkämpfe wurden bestimmte Tage und Stunden angesetzt, sie wurden mit feierlichen Formen umgeben, und unter den Streitenden ging es dabei oft recht scharf und hitzig zu. Auch bei der Korrektur schriftlicher Arbeiten benützte man den aemulus zur Jagd auf die Fehler des andern. Überdies wurden in den Klassen Würdenträger bestellt, deren Namen um des gelehrten Anstrichs willen aus dem griechischen oder römischen Staats- und Kriegswesen entlehnt wurden; bei den Disputationen traten dann die Würdenträger der beiden Parteien gegeneinander in die Schranken und saßen dabei auf Ehrenplätzen. Die höchste Würde erhielt, wer in der Konzertation am besten geschrieben hatte. Bei der Verkündigung dieser Ehrenämter oder sonst zur Verherrlichung festlicher Tage wurden alle zwei Monate an den Wänden der Schule die besten Gedichte der Schüler aufgehängt. Auch Preise wurden zahlreich verteilt, wobei die lateinische Prosa stets an erster Stelle berücksichtigt werden sollte; die Namen der Preisgekrönten wurden „unter möglichst großem Gepränge und Zuspruch vom Publikum" öffentlich verkündet. Jeden Preisträger ruft dabei der Herold mit den Worten auf: quod felix faustumque sit rei literariae omnibusque nostri gymnasii alumnis! Primum praemium meritus et consecutus est N. Dann übergibt er dem Sieger den Preis, nicht ohne einen passenden Vers, den, wenn es geschehen kann, ein Sänger-

chor wiederholt. Und noch drastischer heißt es im Lehrplan von 1832: „Dann überreicht man unter Beifallklatschen und den Klängen einer Fanfare dem Preisträger das Prämium.“ So wirkte man vor allem durch Belohnung und Lob und durch die Aussicht darauf; denn auch abgesehen von der öffentlichen Preisverteilung werden kleinere Prämien und Auszeichnungen an solche ausgegeben, die durch einen Sieg über den Gegner, durch Wiederholung oder Auswendighersagen eines ganzen Buches oder durch sonstige tägliche Verdienste einer besonderen Anerkennung würdig erscheinen. Aber auch an Strafen fehlte es nicht für diejenigen, welche im Fleiß und in Sachen des guten Verhaltens sich vergehen und bei welchen gute Worte und Ermahnungen nichts ausrichten. Es waren Ehrenstrafen, so namentlich die Verstoßung auf die Schandbank (negligentiae scamnum, locus quispiam abiectus maxime atque ignobilis), und die darauf sitzen, frequenter examinentur, pudefiant, obiurgentur, vapulent. Die körperlichen Züchtigungen sollten aber in der Regel nicht durch den Lehrer, überhaupt durch kein Mitglied des Ordens, sondern durch einen eigens hierfür angestellten nichtjesuitischen Corrector vollzogen werden.

Übrigens war die Disziplin im allgemeinen eher zu lax als zu streng; namentlich vermied man im Interesse der Anstalt jeden Eklat und Skandal. Das Hauptmittel hierbei ist die genaueste Überwachung bei Tag und bei Nacht, beim Lernen und beim Spiel. Jeder einzelne war gehalten, was er Nachteiliges von einem Mitschüler wußte, den Oberen anzuzeigen; daher wurde auch eine allzu große Intimität unter den Zöglingen nicht gern gesehen, weil diese ein solches gegenseitiges Überwachungssystem ausschloß. Außerdem war noch in jeder Klasse ein censor publicus bestellt, der alle Verfehlungen dem Präfekten zu hinterbringen hatte. Doch kamen aus der oberdeutschen Provinz gerade gegen diese Einrichtung Einwendungen, man sah in ihr Anlaß zu Streit und Haß; namentlich die älteren Schüler würden es sich nicht gefallen lassen. Daher wohl in der Ratio der Zusatz: pro regionum consuetudine, und für Deutschland die Erlaubnis: omitti poterit et a Magistro alia ratio iniri, qua discipulorum defectus cognoscat.

Die Zöglinge waren, wie schon gesagt, zum größeren Teil Interne, Alumnen des Konvikts, daher war es Sache der Anstalt, auch für Vergnügungen und Unterhaltung zu sorgen. Und da die Schüler sich vielfach aus reichen und adeligen Familien rekrutierten, so mußte auch auf gutes Benehmen und äußeren Anstand Bedacht genommen und auf richtige Körperhaltung, gute Aussprache, schöne Handschrift gesehen werden. Zu dieser äußeren Erziehung dienten auch die öffentlichen Deklamationen und die Aufführungen von Komödien. Dagegen war der Besuch öffentlicher Schauspiele allen Schülern verboten, auch sollten sie nicht ad spectanda supplicia reorum gehen, nisi forsan haereticorum, wie die erste, sonst gerade durch feinen pädagogischen Takt sich auszeichnende Fassung der Ratio bezeichnend hinzugefügt hatte. Dagegen spielten innerhalb der Kollegien Theateraufführungen eine große Rolle. Die Sprache war hierbei natürlich die lateinische. Da aber nichts Gemeines, Possenhaftes und Unsittliches darin vorkommen durfte, so konnte man die Stücke des Plautus

und Terenz nicht brauchen; daher galt es, eigene Dramen dafür anzufertigen, und die jungen Scholastiker wetteiferten darin und wurden oft ihr ganzes Leben lang danach beurteilt, wie es ihnen damit gelungen war. Daß diese Stücke frei gehalten wurden von allem Obscönen, ist gewiß zu loben; aber ob der Ungeschmack, der dafür nach den uns zugänglichen Proben vielfach in ihnen herrschte, nicht andersartig verderblich wirkte und nicht letzten Endes dazu beigetragen hat, in Deutschland den Anteil der Katholiken an der literarischen Produktion lange Zeit so geringfügig und minderwertig zu gestalten, wird man wenigstens fragen dürfen. Und wenn Pachtler versichert: „schon jetzt füllen nur die Titel der Schuldramen, die wir kaum zur Hälfte gesammelt haben, einen starken Oktavband“, so wird man solchem Rühmen gegenüber monieren müssen: die Menge allein tut es freilich nicht!

Alles, was hier gesagt worden ist, gilt von der Erziehung, soweit sie sich auf die nicht zum Eintritt in den Orden bestimmten Schüler bezog, seien es nun die internen Alumnen oder externe Schüler der Kollegien. Viel energischer tritt das spezifisch jesuitische Wesen natürlich in der Ausbildung der Novizen in die Erscheinung. Hier, wo es sich darum handelt, das Individuum zum völligen Verzicht auf allen eigenen Willen und alles eigene Urteil — abdicatio voluntatis atque iudicii —, zum unbedingten Gehorsam gegen die Oberen und die Kirche — ut cadaver vel baculum senis — zu drillen und es von allen Beziehungen zur Welt völlig loszulösen, hier ist alles mechanisiert und vorgeschrieben. Als Grundlage dieses Teils der Erziehung dienen die exercitia spiritualia, die Ignatius zwar nicht als der erste ausgedacht, aber doch völlig neu bearbeitet und in den Dienst des Ordens gestellt hatte. Auf vier Wochen ist dieses geistliche Erleben berechnet. In der ersten bildet die eigene Sünde den Gegenstand der Betrachtung, in der zweiten das Leben Jesu, in der dritten sein Leiden, in der vierten seine Auferstehung. Gebete, Meditationen, Übungen, Entschließungen, Ruhepausen — alles ist genau geregelt und vorgeschrieben, wie man sich seiner Sünden bewußt zu werden, wie man sich die Hölle und ihre Qualen auszumalen, wie man sich die Ereignisse im Leben Jesu anschaulich zu vergegenwärtigen habe; und dabei werden sinnliche Hilfsmittel aller Art, Finsternis und Licht, Kälte und Wärme, die Einrichtung des Zimmers, Essen und Fasten verwendet; der Gedanke, mit dem ich erwachen, das Gefühl, mit dem ich einschlafen soll, sogar die Gebärden, mit denen ich diese Gedanken und Gefühle zu begleiten habe, ist bis ins kleinste geordnet, und doch werden dabei der Phantasie in einer Weise die Zügel gelassen, daß sie bis zum sinnlichen Wahrnehmen des Vorgestellten, bis zu Visionen und Halluzinationen ausschweifen soll. Auf was es also abgesehen ist, ist das: den Übenden in gewisse Gemütszustände und Gedankenkreise hineinzuversetzen und diese in ihm und über ihn Macht gewinnen zu lassen. Was aber ausgeschlossen ist, ist die Kräftigung des eigenen sittlichen Willens: nicht ethisch, sondern gefühlsmäßig, durch Erregung der Phantasie in sinnlicher Weise soll gewirkt werden. So wird schließlich eine Lebensentscheidung herbeigeführt, die natürlich keine freie mehr ist, sondern unter dem Druck dieser geschickt geleiteten Übungen, in sinnlicher Überreizung halb und halb in Ermattung, keine andere sein

kann als die zur völligen Unterwerfung des Willens unter die Macht der Kirche und des Ordens.[1]) So wird ein Gehorsam erzielt caeco quodam impetu voluntatis parendi cupidae sine ulla prorsus disquisitione; angesichts dieses Verbots der disquisitio hilft die Beschränkung auf das, quae cum peccato manifesto coniuncta non sunt, nichts mehr. Darin liegt das Gefährliche des sittlich durchaus richtigen Grundsatzes: media honestantur a fine, zu deutsch: der Zweck heiligt die Mittel, der in jener lateinischen und passiven Form in den Lehrbüchern des Ordens oft genug zu finden ist.

Erwähnt mußte auch dieses spezifisch Jesuitische werden, um zu zeigen, worauf doch eigentlich das ganze Erziehungssystem des Ordens hinausläuft. Der Unterschied desselben von der humanistischen Pädagogik scheint ja den Worten nach zunächst nicht eben groß: das Lateinsprechen war dort wie hier das A und das O des Unterrichts, die eloquentia das Ziel, und die Zurückdrängung des Inhalts hinter die Form ging damit Hand in Hand; die Weckung und Benützung des Ehrgeizes ist uns auch in der humanistischen Erziehung wiederholt entgegengetreten; der kosmopolitische Zug begegnet uns bei Sturm wie hier bei dem inter- und antinationalen Orden, und auf Virtuosentum, auf äußerliches Können und auf Prunken mit diesem Können war es bei ihm wie bei den Humanisten vielfach angelegt; auch das Achten auf Anstand und gute Formen ist echt humanistisch. Und doch tut sich Sturm selbst Unrecht, wenn er seine Methode mit der jesuitischen identifiziert. Alles was bei den humanistischen Pädagogen Selbstzweck war, ist hier zum bloßen Mittel herabgesetzt. Die Jesuiten haben kein inneres Verhältnis zum Humanismus, sie wollen die neue Bildung nicht um ihrer selbst willen, sie sind für das klassische Altertum nicht begeistert, der Not gehorchend, nicht dem eigenen Triebe haben sie danach gegriffen, um auch darin dem Protestantismus den Rang abzulaufen und ihm das Zuflußwasser von dieser Seite her abzugraben. Und was z. B. bei Trotzendorf etwas Naives hat, ist hier bewußt, fast raffiniert: der Trotzendorfsche Schülermagistrat wirkt in seiner Übertragung eines weltgeschichtlich Großen auf die kleinlichen Verhältnisse einer Schulanstalt komisch, das an solche Einrichtungen sich anschließende Beaufsichtigungssystem der Jesuiten mit der Pflicht zu denunzieren wirkt empörend; überall schaut eben die jesuitische Moral, wie sie Pascal zum erstenmal aktenmäßig der Welt enthüllt hat, hindurch und vergiftet das Ganze. Aber auch mit ihrem Humanismus ist es nicht anders: das Lateinsprechen ist für sie im wesentlichen eine Angelegenheit des internationalen Ordens und eine Einrichtung der römischen Kirche; weil die Bibel und die Messe lateinisch gelesen, Gott sozusagen lateinisch verehrt und mit dem Latein der das Nationale überfliegende Geist der römischen Kirche gepflanzt wird, darum tritt diese Sprache auch im Unterricht der Jesuiten so entscheidend in den Vordergrund. Trotz aller Empfehlung des Musterautors Cicero mußte

---

[1]) Wer übrigens erwartet, aus einer solchen Erziehung gebrochene und willensschwache Menschen hervorgehen zu sehen, würde sich nicht nur einer historischen, sondern auch einer psychologischen Täuschung hingeben: in jedem so Erzogenen ist hinfort der Wille des Ganzen, des Ordens mächtig, und so erfüllt diese Erziehung ihren Zweck aufs beste.

daher ihr Latein alsbald und mit Notwendigkeit wieder in die mittelalterlich-scholastische barbaries zurücksinken, weil eben Form und Inhalt in aller Welt sich entsprechen. Ebenso war ihre Vorliebe für prunkvolle Disputationen ein Rückfall, der mit Notwendigkeit zur scholastischen Schulsprache zurück- und vom klassischen Latein abführte. Und jedenfalls war das völlige Ignorieren der Realien bei den humanistischen Schulrektoren ehrlicher als das auf Schein berechnete Prunken mit „Erudition“, diesem oberflächlichen Viel- und Halbwissen ohne Tiefe und Gründlichkeit, ohne Zusammenhang und geistige Freiheit. In diesem Mangel an Freiheit liegt schließlich überhaupt der Grundmangel des ganzen Systems. Das humanistische Schulwesen des Protestantismus war von einzelnen Persönlichkeiten getragen, die individuell verschieden waren, darum konnte es sich entwickeln und konnte auch radikale Umgestaltungen ertragen; das Schulwesen der Jesuiten regelte eine starre Vorschrift bis ins einzelnste, individuallos gemachte Menschen exekutierten dieselbe immer auf die gleiche eintönige Weise. Deshalb gilt von ihrem Schulwesen, was von ihnen selbst gilt: sit ut sit aut non sit! Die Reform des Generals Roothaan vom Jahre 1832 beweist das für die studia inferiora; und für die studia superiora zeigt es Leo's XIII. Enzyklika Aeterni patris vom Jahr 1879 und der Kampf Pius' X. gegen die „Modernisten“. Die katholische Wissenschaft soll in Theologie und Philosophie zu Thomas von Aquino zurückgezwungen werden und nicht über ihn hinaus weiterschreiten dürfen. Weil aber Vorzüge und Mängel, Gutes und Böses in diesem jesuitischen Unterrichtswesen in einer so virtuosen Weise sich verschlingen — auf der einen Seite die Unentgeltlichkeit, die Konzentration und Einfachheit, die Planmäßigkeit und Stetigkeit der Methode, die Sauberkeit und Ordnung in ihren Anstalten, die Sorge für gute und feine Sitte, die Milde ihrer Zucht; auf der andern Seite die Äußerlichkeit und Geistlosigkeit, die Unfreiheit und Dressur, die Bevorzugung der höheren Stände, die Ämulation und Denunziation, und über dem Ganzen ein dem wahren Zweck der Erziehung fremder, im innersten Kern nichtsittlicher Geist —, deshalb sind die Urteile über die jesuitische Pädagogik so verschieden, und von der Parteien Gunst und Haß verwirrt schwankt ihr Charakterbild in der Geschichte.

Äußerlich betrachtet aber hatte ihr genialer Gedanke, den freien Geist des Humanismus mit den reaktionären Institutionen des mittelalterlichen Katholizismus zu verbinden, fraglos den allergrößten Erfolg, und auch innerlich bedeutet er eine Erneuerung und Erstarkung der Kirche und der ganzen katholischen Welt. So hat die protestantische Reformation zur Reform auch des Katholizismus im 16. Jahrhundert geführt, neben dem Tridentinum ist der Jesuitismus mit seinem Erziehungssystem der Ausdruck davon. Für eine Geschichte der Pädagogik genügt es aber um so mehr, von diesem zu reden, da im übrigen die katholische Welt einfach zu den alten Domschulen zurückkehren zu wollen schien, die zum Behuf der Heranziehung von Klerikern an allen Kathedralen und größeren Kirchen einzurichten in der 23. Sitzung des Tridentinischen Konzils befohlen wurde; übrigens auch das wohl bereits auf Betreiben der Jesuiten. Nachdem 1552 Papst Julius III. diesen das Recht erteilt hatte, den Schülern an

ihren (vollständigen) Kollegien die akademischen Grade eines Baccalaureus und Magisters, Lizentiaten und Doktors zu erteilen, und man es überhaupt an Privilegien für den Orden nicht hatte fehlen lassen, breitete sich das jesuitische Unterrichtswesen sehr rasch aus. Am leichtesten gelang ihm die Eroberung der katholischen Länder Deutschlands, wo er als willkommener Bundesgenosse und Helfer der Gegenreformation gegen den um sich greifenden Protestantismus angesehen wurde. Zu dem Behuf wurde in Rom selbst das Collegium Germanicum 1552 noch von Ignatius gegründet „zur Heranbildung frommer und gelehrter Priester für die deutschen Länder“; valde enim ad aedificationem Germaniae faceret, si intra paucos annos aliqui remitti possent, qui beneficia ecclesiastica cum doctrinae et virtutum augmento domum referentes, bonum Collegii Germanici odorem spargerent, schreibt Ignatius. Diese Anstalt wurde bald das Muster und Vorbild für alle jesuitischen Kollegien und Seminarien; deshalb ist es besonders wertvoll, daß uns durch Pachtler sowohl ihre ältesten Konstitutionen aus dem Jahr 1552 als auch die späteren Statuten aus dem Jahr 1584 zugänglich gemacht worden sind. In Deutschland selbst fanden die Jesuiten sofort Eingang in Bayern: Peter Canisius vereinbarte mit Herzog Albrecht V. 1555 die Stiftung des Kollegs von Ingolstadt, und Ignatius selbst besetzte dasselbe im letzten Jahre seines Lebens mit achtzehn Mitgliedern, darunter zwölf Scholastikern; Dillingen und Würzburg folgten bald. Am Rhein finden sich die ersten Anfänge des Jesuitenunterrichts in Köln; auch hier geht Canisius voran, 1557 wird ihnen ein Gymnasium zugewiesen, 1570 reformieren sie bereits die theologische Fakultät, 1578 erhalten sie ein eigenes Collegium theologicum. In Mainz besteht seit 1565 ein Kolleg; in Trier werden unter ihrem Einfluß 1562 die Statuten der Universität erneuert. Und wie in Deutschland ebenso leicht gelang es ihnen auch in Österreich. Prag erhielt schon 1556 ein Kollegium; und hundert Jahre später war wirklich der gesamte höhere Unterricht Österreichs in ihren Händen. Dagegen leistete in Frankreich die Universität Paris entschlossenen Widerstand gegen ihr Eindringen. Zwar konnte sie die Gründung des Collegium Claromontanum 1563 nicht verhindern, da die Regierung für die Jesuiten war. Als aber Heinrich IV. den Thron bestieg, gegen den sie lange genug agitiert hatten, und da die Attentäter auf den König aus dem Kreise ihrer Zöglinge hervorgingen, wurden sie 1594 als Verderber der Jugend, als Störer der öffentlichen Ruhe und als Feinde des Königs und des Staates gezwungen, Paris und die andern Städte, wo sie bereits Kollegien hatten, zu verlassen. Während dies in den Provinzen nur teilweise durchgeführt wurde, blieben sie bis 1609 von Paris ausgeschlossen; und als der König ihre Rückkehr in die Hauptstadt erlaubte, begann seitens der Universität der Kampf gegen die unwillkommenen Eindringlinge mit erneuter Heftigkeit. Daß diesem Widerstand vor allem Konkurrenzneid gegen die gefährlichen und gewandten Rivalen zugrunde lag, denen die Jugend zuströmte, während die Hörsäle der Universität leer standen, liegt auf der Hand. Darum war die Opposition auch erfolglos. Noch zu Anfang des 17. Jahrhunderts hatten sie das ganze höhere Unterrichtswesen in Frankreich in ihre Hände gebracht und im Schulbetrieb die Erbschaft des Humanismus angetreten, ihn

aber in ihrer Weise zum bloßen Mittel für ihre kirchlichen und Ordenszwecke degradiert.

Im ganzen zählte der Orden im Jahr 1616 in 32 Provinzen 372 Kollegien und 13,112 Mitglieder, während sie 1710 bei 19,998 Mitgliedern 612 Kollegien und 157 Konvikte und Seminarien besessen haben.

Wir haben jetzt nicht mehr nötig, uns über die Pädagogik der Jesuiten aus sekundären Quellen zu informieren, seitdem wir in Bd. 2, 5, 9 und 16 der Monum. Germ. Paedagogica die Ratio Studiorum et Institutiones Scholasticae Societatis Jesu per Germaniam olim vigentes von G. M. PACHTLER S. J. erhalten haben; für die obige Darstellung kommt Tom I Ab anno 1541 ad annum 1599 und Tom II Ratio studiorum ann. 1586. 1599. 1832 fast ausschließlich in Betracht. Dazu vor allem noch DÖLLINGER und REUSCH, Geschichte der Moralstreitigkeiten in der römisch-katholischen Kirche seit dem 16. Jahrhundert, 2 Bde., 1889. Ueber Pachtlers Publikation habe ich mich jedesmal nach Erscheinen der drei ersten Bände in der Deutschen Lit.-Ztg. ausgesprochen. An sekundären Quellen nenne ich nur G. WEICKER, Das Schulwesen der Jesuiten nach den Ordensgesetzen, 1863. Erinnerungen eines ehemaligen Jesuitenzöglings, 1862; weiter JOH. HUBER, Der Jesuitenorden, 1873, und den von GEORG MÜLLER bearbeiteten Abschnitt über sie in Schmids Gesch. d. Erziehung 3, 1. Buss, Die Gesellschaft Jesu, 1853. TH. ZIEGLER, Geschichte der christl. Ethik, 2. Ausg. 1892. Anderes habe ich dort angeführt, vieles hier absichtlich übergangen, so auch des Grafen Hoensbroech zahlreiche Veröffentlichungen, da sie uns gerade in pädagogischer Beziehung nichts Neues sagen. — Ich selbst hatte in früheren Jahren ab und zu Gelegenheit, im Unterricht Zöglinge aus Jesuitenschulen kennen zu lernen. Beweisen auch solche einzelne Fälle nicht allzu viel, so habe ich doch in hohem Maße den Eindruck eines gedächtnismäßigen und mechanischen Lernens erhalten; es fehlte den dort Erzogenen durchaus die eigene Initiative und die Lust zur Arbeit.

IV. Volksschule. — Gesamtergebnis.

15. Über das Volksschulwesen des 16. Jahrhunderts können wir kurz sein, ist es doch über Anfänge und Ansätze zu einem solchen damals noch kaum hinausgekommen. Die Zeit des Humanismus auf der einen, der Bauernkriege auf der andern Seite war dem Gedanken einer auch auf die unteren Schichten des Volkes sich erstreckenden allgemeinen Schulbildung wenig günstig. Noch immer ging das Absehen fast ausschließlich nur auf lateinische Schulen und auf den höheren Unterricht. Selbst in den Städten, wo es schon seit längerer Zeit besser bestellt gewesen und Lehrhäuser für die Kinder aus dem Volke eingerichtet worden waren, hielt man oft nicht einmal die Scheidung zwischen niederen und höheren Schulen streng aufrecht: wer in die lateinische Schule ging, lernte in ihr auch deutsch lesen und schreiben, wenn diese Fertigkeiten nicht, wie z. B. in Zürich, beim Eintritt in dieselbe schon vorausgesetzt wurden. So ist im allgemeinen aus dieser Zeit von Volksschulen nicht viel zu berichten; die alten unerfreulichen Zustände dauerten fort, höchstens daß der Rechenunterricht einen Schritt nach vorwärts tat; die Reformen galten zunächst nur dem höheren Unterricht.

In der katholischen Welt ließen sich die Jesuiten die Erziehung der Jugend des niederen Volkes weit weniger angelegen sein als die der höheren Stände; auf das Volk im großen zu wirken, dazu schienen ihnen Predigt und Beichtstuhl geeigneter und ausreichend zu sein; ein aufgeklärtes und unterrichtetes „Volk" konnten sie nicht einmal wünschen. Doch hat der Orden, in Befolgung einer Vorschrift des Tridentinischen Konzils, wonach die Kinder in den Elementen des Glaubens und im Gehorsam gegen Gott und ihre Eltern zu unterweisen seien, da und dort auch Armenschulen

gegründet. Durch einen der Patres, den schon genannten Peter Canisius, erhielt die Schule den Katechismus, der den ganzen katholischen Volksunterricht zwei Jahrhunderte hindurch beherrscht hat, während der Catechismus Romanus vielmehr ein homiletisches und katechetisches Lehrbuch für die Pfarrer ist. Natürlich ist auch hierfür Luthers Büchlein maßgebend und vorbildlich gewesen. Allein sobald der Katholizismus in seinen Stammgebieten wieder hergestellt und dem Umsichgreifen des Protestantismus energisch Halt geboten war, erlahmte der Eifer der Jesuiten für die Volksbildung. Dagegen traten andere, die Oratorier und namentlich der von dem Spanier Joseph Calasanze († 1648) gestiftete Orden der Piaristen oder patres piarum scholarum, später die Schulbrüder la Salle's für die Jugend der unteren Klassen ein und gründeten eine Reihe von Armenschulen. Der Mädchenerziehung nahmen sich seit 1537 die Ursulinerinnen an, die arme Mädchen in Elementarkenntnissen, in Religion und weiblichen Arbeiten unterrichteten; die höheren Töchter wurden von den englischen Fräulein wesentlich in jesuitischem Geist erzogen. Auch andere Kongregationen wie die Schulschwestern de notre Dame machten sich auf diesem Gebiete verdient. Immerhin blieb die ganze Tätigkeit fragmentarisch und vereinzelt.

Aber auch auf protestantischer Seite ist der Same, den Luthers Wort ausgestreut hatte, nicht aufgegangen, seine Forderungen wurden nicht erfüllt. Nach wie vor drehte sich bei der engen Verbindung von Reformation und Humanismus alles um lateinische Schulen und um die Heranbildung für das geistliche und das weltliche Regiment, also um den höheren Unterricht. Unter den Augen Luthers wurden in der sächsischen Schulvisitation die Lehrer angewiesen, daß sie bloß Lateinisch lehren sollten und nicht Deutsch oder Griechisch oder Ebräisch. Nur daran hielt man fest, daß die Pfarrer, oder an ihrer Stelle die Küster, Sonntag nachmittags dem Gesinde und dem jüngeren Volk in der Kirche die Hauptstücke des Katechismus erklären sollten. Schon in der Apologie von 1530 konnte Melanchthon diese „Kinderlehre“ als eine dem Protestantismus eigentümliche und überall mit Sorgfalt gepflegte Institution rühmen: Apud nos, heißt es Art. XV, pueri canunt Psalmos, ut discant, canit et populus ut vel discat vel oret. Apud adversarios nulla prorsus est *κατήχησις* puerorum, de qua quidem praecipiunt canones. Apud nos coguntur pastores et ministri ecclesiarum publice instituere et audire pueritiam; et haec caerimonia optimos fructus parit. Was aber die Kinder so am Sonntag lernten, das sollten sie in der Woche nicht ganz vergessen. Darauf bedacht zu sein wäre eigentlich Sache der Eltern gewesen; doch weil diese ihre Pflicht meistens nicht erfüllen konnten oder wollten, so mußte anderweitig dafür gesorgt werden. Der Pfarrer, der vielfach mehrere Dörfer zu pastorieren hatte, fand dazu keine Zeit, so griff man nach dem Küster. Ihm wurde das Amt übertragen, Sonntags die Katechisation vorzunehmen, und auch auf einen gewissen Tag in der Woche sollte er mit den Kindern den Katechismus einüben und sie christliche Gesänge lehren. Der Katechismus und das Kirchenlied, nicht, wie Heppe[1]) meint, das Institut der Kon-

[1]) Heppe, Geschichte des deutschen Volksschulwesens, sagt I, S. 12: „Aus dieser Wurzel, d. h. 1. aus dem evangelisch-kirchlichen Glauben an die den einzelnen Gläu-

firmation und die aus den konfessionellen Streitigkeiten sich ergebende Notwendigkeit, seines Glaubens sich bewußt zu werden, sind es also gewesen, woran sich der Anfang einer allgemeinen religiösen Unterweisung des Volkes, aber — darum noch lange keine Volksschule anschloß. Für diese lagen die Verhältnisse nur in den größeren Städten nicht ganz ungünstig; hier konnte man an schon Bestehendes, an die deutschen oder Schreibschulen anknüpfen. So wurden z. B. in der Bugenhagenschen Schulordnung für Braunschweig vom Jahre 1528 neben den lateinischen auch zwei deutsche Jungenschulen vorgesehen, deren Aufgabe es war, den Katechismus und gute Disziplin und Mores, deutsch Schreiben und Rechnen zu lehren, während das Lesen vorausgesetzt wird. Ebenso nahm sich in Straßburg der Rat seit 1530 der sogenannten Lehrhäuser an, ließ sie visitieren und bestimmte, daß deren sechs für Knaben an gelegenen und bequemen Orten der Stadt sein sollten; und in Stuttgart schenkte 1535 Herzog Ulrich der Stadt das Beginenhaus, „daß sie darin die Lateinisch und Teutsch Schul halten“.

Schwieriger als in den größeren Städten lag die Sache auf dem Lande. Auch hier geht Württemberg und zwar nicht erst mit seiner Schulordnung von 1559 voran. Die Torheit des Herzogs Ulrich, der 1546 zugunsten der lateinischen die deutschen Schulen in kleineren Städten geradezu verboten hatte, war vereinzelt und ohne Erfolg und Dauer geblieben. Schon vor 1559, aber erst seit der Reformation und als Folge davon lassen sich in dem kleinen Land 156 ausschließlich deutsche Schulen, die große Mehrzahl davon in Dörfern, nachweisen, und zwar waren es die Gemeinden, die sie im bürgerlichen und im religiösen Interesse ins Leben riefen. Was so an vielen Orten schon bestand, wurde dann durch die Schulordnung von 1559 kodifiziert und verallgemeinert. In ihr verordnete Herzog Christoph, daß in allen Flecken, wo bis anher Meßnereien (Küstereien) gewesen, auch deutsche Schulen eingerichtet werden sollen und erklärte sie ausdrücklich — das ist wichtig — für eine Angelegenheit der Gemeinden; doch sollen die Lehrer, die zugleich Meßner sind, vom Konsistorium bestätigt werden, nachdem sie sich einer Prüfung unterzogen und gezeigt haben, daß sie rechtgläubig seien, den Katechismus verstehen und auszulegen wissen, Lesen, Schreiben und Rechnen den Kindern beibringen können und selber eine leserliche Handschrift führen. Die Aufsicht über diese deutschen Gemeindeschulen wird den Pfarrern übertragen, die übrigens anfangs vielfach selber das Amt des Lehrers übernehmen mußten. Die Unterrichtsgegenstände dieser an manchen Orten nur im Winter gehaltenen Schulen mit vier täglichen Stunden waren Lesen, Schreiben, Katechismus und Ge-

bigen in seinem Heilsbesitz vollkommen sicher stellende Gnadenoffenbarung Gottes in Christo oder aus dem Glauben an die Vollkommenheit und Sicherheit der Taufgnade und 2. aus dem Begriffe und Bedürfnisse des evangelischen Gemeindegottesdienstes ist die eigentliche Volksschule erwachsen“; und dazu S. 25: „Auf diesem Wege erwuchs einerseits aus dem Bedürfnisse des Konfirmandenunterrichts, beziehungsweise aus dem protestantischen Interesse an der Lehre (!) von der Taufgnade, andererseits aus dem konfessionellen Interesse (dem Gegensatz zwischen lutherischer und reformierter Kirche) die eigentliche Volksschule.“ Die ganze Deduktion ist deswegen hinfällig, weil die Volksschule damals überhaupt nicht „erwachsen“ ist. Vgl. jetzt auch F. Cohrs, Die Evangel. Katechismusversuche vor Luthers Enchiridion, Mon. Germ. Paed. Bd. 20—23, 1900/02.

sang, auch etwas Rechnen. Nach Melanchthons Vorgang in Sachsen werden auch hier drei Haufen gemacht: „so erst anfahen zu Buchstaben; so anfahen die Syllaben zusamen schlahen; wölche anfahen lesen und schreiben". Diese württembergische Schulordnung wurde wie schon gesagt für viele andere Gebiete Muster und Vorbild; doch fand gerade der Abschnitt „von Teutschen Schulen" in der Braunschweigischen Kirchenordnung von 1569 keine Aufnahme, ein Zeichen, wie wenig Interesse und Verständnis für die Begründung eines Volksschulwesens in jener Zeit vorhanden war. Anders in Kursachsen. Vor 1580 bestanden hier nur wenige deutsche Schulen, und wo sie bestanden, waren es meist Privatschulen, die den lateinischen Schulen dadurch Konkurrenz machten, daß sie die nachlässigen Schüler derselben mit Vergnügen bei sich aufnahmen und ihnen dadurch den Ertrag des Schulgelds minderten; dagegen waren sie im Gegensatz zu den Lateinschulen, an denen ewiger Lehrerwechsel herrschte, stabiler und hatten daher oft eine gewisse Unterrichtstradition. 1580 verordnete nun die Kirchenordnung, daß die Küsterei jederzeit einer solchen Person verliehen werden solle, die schreiben und lesen könne und wo nicht durch das ganze Jahr, doch auf bestimmte Zeit, besonders im Winter Schule halte, damit die Kinder in dem Katechismus und im Schreiben und Lesen etlichermaßen unterwiesen werden möchten. Aber so schön und gut solche Verordnungen waren und so gewiß zahlreiche Schulen ihnen ihre Entstehung verdanken, so fehlte doch vielfach die Hauptsache, die Lehrer; von den Küstern konnten trotz der Prüfungsvorschrift wohl die wenigsten, was sie lehren sollten. Denn es gab noch keine Schullehrerseminare. Die drei Musterschulen Württembergs in Stuttgart, Urach und Tübingen mit „drei frommen christlichen gotteseifrigen Teutschen Schulmeistern, die von der Hand gute Modisten (Rechenlehrer) und Schreiber, auch mit der Feder und auf der Linien rechnen zu lehren geschickt und fleißig seien", sollten gute Landschreiber und Rechner heranbilden, an die Vorbereitung auf den Lehrerberuf war dabei nicht gedacht. Auch war die äußere Stellung der meist nur auf das Schulgeld angewiesenen Lehrer fast durchweg eine sehr prekäre. So kam das Amt in die Hände verbummelter humanistischer Studenten und halbfertiger Lateinschüler oder an unwissende Handwerker, und erst allmählich wuchs aus den Schulhäusern selbst eine Generation von Lehrerssöhnen heran, die von Jugend auf unterrichten sahen und unterrichten halfen und bessere Zeiten heraufführen konnten. Doch gab es schon in der ersten Hälfte des 16. Jahrhunderts einzelne tüchtige Schulmeister, wie Valentin Ickelsamer, der sich aus nationalem Interesse wohl als erster um die deutsche Elementargrammatik und den deutschen Sprachunterricht verdient gemacht hat, oder den schon genannten Rechenmeister Adam Ryse. Für die äußere Ausstattung der Schulen war nur ausnahmsweise gesorgt. Schulzimmer, Wohnstube und Werkstätte häufig genug eins. Endlich hing es ja vom guten Willen der Eltern und Kinder ab, ob diese zur Schule kamen und geschickt wurden: einen Schulzwang gab es nicht; höchstens daß man das Versäumnis des Katechismusunterrichts als Zeichen mangelnder Rechtgläubigkeit ansah und dadurch von theologischer Seite aus etwas wie ein moralischer Druck auf die Eltern ausgeübt wurde.

Auch besondere Mädchenschulen kennt die Reformationszeit, teils ältere im Anschluß an schon Bestehendes, teils neuerdings eingerichtete gemäß der Forderung Luthers. 1528 sieht die braunschweigische Schulordnung für die Stadt vier Jungfrauenschulen vor, welche die Kinder ein bis zwei Jahre lang täglich ein bis zwei Stunden zu besuchen hatten, und in denen sie im Lesen, Katechismus und in christlichen Gesängen unterrichtet werden sollten. Straßburg stellt den sechs Lehrhäusern für Knaben vier für Mädchen zur Seite. Die württembergische Schulordnung will für Mädchen wie für Knaben Schulen eingerichtet, aber beide Geschlechter getrennt unterrichtet wissen. Die pommersche Kirchenordnung von 1563 ordnet wenigstens für die größeren Städte Jungfrauenschulen an. Dagegen werden in Kursachsen 1580 die Mädchen ganz beiseite gelassen, was um so auffallender ist, als hier schon vorher für den Mädchenunterrricht einiges geschehen war: auf dem Land wurden sie an manchen Orten gemeinsam mit den Knaben unterrichtet; in kleineren Städten besuchten sie oft ebenso die lateinischen Knabenschulen; da und dort übernahm die Frau oder die Tochter des Lehrers oder Pfarrers diesen Unterricht für die Mädchen besonders. In Leipzig waren auch die weiblichen Arbeiten in den Lehrplan aufgenommen und der feinen, höflichen und züchtigen Gebärde gedacht. Aus dem Jahre 1578 haben wir eine allerdings höchst einfache Schulordnung für die Jungfräuleinschule zu Pirna. Und 1555 hatte man sogar, entsprechend den drei Fürstenschulen, drei höhere Jungfrauenschulen in Freiburg, Meißen und Salza eingerichtet, die aber keinen langen Bestand hatten.

So waren überall Keime da; aber es hätte eines besonders günstigen Bodens und einer besonders verständnisvollen Pflege, hätte vor allem des wärmsten Interesses bedurft, um sie zur Entwicklung zu bringen. In Wirklichkeit aber fehlte es an allem dem; und so gingen jene Keime nicht auf, und ging das wenige, was da war, bald wieder zugrunde — Hand in Hand mit der Verkümmerung und Verknöcherung des humanistischen Schulwesens und hier wie dort unter dem Einfluß derselben verhängnisvollen äußeren und inneren Ereignisse und Bedingungen. Doch davon kann erst im nächsten Abschnitt die Rede sein.

Ueber diese dürftigen Anfänge von Volksschulen s. die Braunschweigischen Schulordnungen von Koldewey a. a. O., Vormbaum, Evangelische Schulordnungen im 16. Jahrhundert I, Heppe, Geschichte des deutschen Volksschulwesens 1858 (protestantisch befangen), Stöckl, Lehrbuch der Geschichte der Pädagogik (katholisch befangen), Sander, Geschichte der Volksschule, besonders in Deutschland, in Schmids Gesch. d. Erziehung Bd. V, 3, 1902, und meine Einführung in das Handbuch für Lehrer und Lehrerinnen, 1903. Für ein einzelnes an der Spitze marschierendes Land ist besonders wichtig E. Schmid, Das württembergische Volksschulwesen im 16. Jahrhundert (Beihefte z. d. Mitteilungen d. Ges. f. deutsche Erz.- u. Schulgesch. 11, 1906).

16. Überschauen wir zum Schluß noch einmal die humanistische Bewegung von ihren Anfängen im 14. Jahrhundert bis gegen das Ende des 16. hin, so tritt uns in ihrer Gestaltung und in ihren Zügen ein charakteristischer Wechsel entgegen. In Italien, wo sie begonnen, war sie im Bruch mit dem kirchlichen Mittelalter eine neue Bildung im umfassendsten Sinne des Worts, eine ganze Weltanschauung gewesen. Der Weg zu diesem Neuen in Literatur und Kunst, in Wissenschaft und Philosophie, in Staat und Leben war die Wiedererweckung des klassischen Altertums;

und so führte sie naturgemäß auch hier zu einer ausgebreiteten gelehrten Tätigkeit und zu einer Umgestaltung des Jugendunterrichts und der Jugenderziehung. Im Übergang zu andern Völkern aber verlor sich jenes Umfassende mehr und mehr. Wohl beginnt auch außerhalb Italiens mit der humanistischen Bewegung allüberall eine neue Zeit und eine neue Weltanschauung. Allein der Zusammenhang zwischen ihr als der Erneuerung der klassischen Studien und den anderen Gebieten des Wissens und des Lebens tritt nicht so unmittelbar in die Erscheinung. Während wir es selbstverständlich finden, daß in Italien auch die großen Entdecker oder Staatsmänner oder Maler Humanisten gewesen sind, trennen sich im übrigen Europa die Bestrebungen nur allzusehr: bei Regiomontanus, der Griechisch lernt und Mathematik lehrt, kommt uns die Zusammengehörigkeit noch deutlich zum Bewußtsein, dagegen vergessen und übersehen wir meist, daß Kopernikus (1473—1543) ein Zeitgenosse von Erasmus und Kepler (1571—1630) nicht viel jünger als Frischlin gewesen ist und noch in die Zeiten von Johannes Sturm hinaufreicht. Ob sich die Faustnaturen des 16. Jahrhunderts den Alten oder der Kabbala oder der Alchymie zuwandten, immer war es doch dieselbe Sehnsucht nach der Natur, was sie trieb, und derselbe Sturm und Drang, der sich in ihrem verworren unsteten Leben, in ihrem krausen Aberglauben, in ihrem ungeduldigen Zauberwesen offenbarte. Dagegen zieht sich die eigentliche Beschäftigung mit dem klassischen Altertum rasch genug auf bestimmte Kreise, auf die Mitglieder der philosophischen Fakultäten und auf den damit zusammenhängenden Schulunterricht zurück. In dem alten Kulturland Frankreich wirkt freilich auch das unmittelbar befruchtend auf das Leben und auf die Entwicklung der nationalen Literatur, eine antikisierende und doch schon ganz modern klingende Staatslehre (Jean Bodin) fällt hier noch in das 16. Jahrhundert; und auch in England spürt man schon in Thomas Morus und noch bei Shakespeare und am Hofe der Elisabeth im nationalen Denken und Dichten den humanistischen Einfluß. An solchen allgemeinen Wirkungen fehlt es auch in Deutschland nicht: Hans Sachs schreibt 1527 eine Lucretia, 1530 eine Virginia, und Schuldrama und Volksdrama fallen das ganze Jahrhundert hindurch vielfach zusammen. Aber im ganzen bleibt hier doch mehr als anderswo der Humanismus eine gelehrte Angelegenheit und Sache der Schule; der Gedanke, daß man in den Schriften der Griechen auch die realen Kenntnisse am besten habe und finde, wirkt der Beschäftigung mit der Natur und ihrer direkten Beobachtung sogar geradezu entgegen. Dazu kam aber noch eines: der Humanismus steht hier nur wenige Jahre im Vordergrund des Interesses, die religiöse Frage tritt der Bildungsfrage rasch wieder voran, das Deutschland des 16. Jahrhunderts ist nicht das Land des Humanismus, sondern das Land der Reformation. Das war zunächst eine Beeinträchtigung des ersteren und wurde von seinen Vertretern, den einen Hutten ausgenommen, auch so empfunden; aus den Wortführern der Nation wurden philologische Professoren und lateinische Schulmeister. Und doch lag in dieser Verengung seiner Ziele und seiner Kreise die einzige Möglichkeit für ihn, sich dauernden Einfluß zu wahren. Der Humanismus ist durch und durch aristokratisch, die Reformation war

in ihren Anfängen rein demokratisch, ganz volkstümlich. Daher war auch das Schulwesen, das sie organisierte und dem sie den Stempel ihres Geistes aufdrückte, so volkstümlich als möglich gedacht. Eigentlich hätte es darum die Volksschule sein müssen, die sie ins Leben rief, aber dazu ist es damals aus naheliegenden Gründen nicht gekommen; wie es mit dem humanistischen Unterricht von ihr gemeint war, das zeigen uns heute noch die kleinen lateinischen Schulen in Württemberg. So drang der Humanismus, dessen Unverträglichkeit mit dem Christentum auch auf protestantischem Boden zu entdecken erst den Pietisten des 18. und den Radikalen des 19. Jahrhunderts vorbehalten war, doch in die breitesten Schichten der Bevölkerung ein und ließ die höhere Bildung, deren Träger er immer blieb, neben den Geistlichen auch dem weltlichen Regiment und den Söhnen der städtischen Handwerker zugute kommen. In katholischen Ländern ist das nicht in demselben Maße der Fall gewesen, die Jesuitenschulen sind weit aristokratischere Anstalten als die protestantischen Gymnasien.

Daß aber diese Verallgemeinerung des lateinischen Unterrichts nicht zu einer höheren und reicheren Entwicklung der deutschen Bildung geführt hat, das hat verschiedene Ursachen. Zunächst ist daran die schulmäßige Verengung des Humanismus unter den Händen von Sturm und seinen Nachfahren schuld: durch sie ist die ästhetische Seite der neuen Bildung zu einer gelehrt formalistischen geworden. Bei Agricola ist der Humanismus Leben, bei Erasmus ist er Geist, bei Melanchthon ist er Wissen: in den Schulen dagegen wird er rasch genug zu einer toten und unlebendigen Aneignung von Formen und Phrasen, zu geistloser Nachahmung und leerer Virtuosität im mündlichen und schriftlichen Ausdruck. Zum zweiten aber ist der deutschen Bildung im 16. Jahrhundert die Entwicklung der Theologie verhängnisvoll geworden. Nach dem kurzen Blütensturm in den Jahren 1517—1525 hat, nicht ohne Schuld von Luther selbst, die Reformation rasch genug das Begeisternde des ersten Anlaufs abgestreift, wie ein Meltau fiel die Orthodoxie auf die junge Pflanze herab. Dabei ist es doch kein Zufall, daß gerade die humanistisch gebildeten Männer, ein Melanchthon und ein Johannes Sturm, als Vorkämpfer einer freieren und toleranteren Auffassung der neuen Religion aufgetreten sind. Das war der Gegendienst, den der Humanismus der Reformation zu leisten bereit war. Aber von lutherischen Zeloten wurde diese Opposition niedergeschrieen und in der Konkordienformel von 1580 der Buchstabe zum bindenden Gesetz und zum papiernen Papst erhoben. Und nun wurde von einer gewalttätigen, alles beherrschenden Geistlichkeit auch die Schule und der Schulhumanismus in den Dienst der reinen Lehre gezwungen, und damit die neue Bildung noch einmal verengt zum bloßen Vorbereitungskurs für das theologische Studium. Namentlich das Griechische, das von den deutschen Humanisten zuerst mit begeisterter Liebe aufgenommen und gepflegt, aber allerdings schon durch den Latinismus Sturms zurückgedrängt worden war, mußte die theologische Oberherrschaft fühlen und verdankte seine Beibehaltung im Schulunterricht nur noch dem griechisch geschriebenen Neuen Testament. Zum dritten endlich waren es die poli-

tischen Verhältnisse, die in Deutschland eine humanistische Bildung im weitesten Sinn nicht aufkommen ließen: der spanische Kaiser, der deutsches Herz und deutsche Gewissensnot nicht verstand: dann der Bauernkrieg, der Luther in so bedauerlicher Weise viele Schritte rückwärts tun und seine frei und geistig gedachten Volkskirchen zu fürstlichen Landeskirchen sich veräußerlichen ließ; und endlich die kirchliche Spaltung, welche die politische nicht erst geschaffen, aber vermehrt und verfestigt und durch die blutigen Kämpfe den Riß unheilbar gemacht hat bis auf diesen Tag.

Und dennoch, die saure Schularbeit, in die sich in Deutschland der Humanismus zusammengezogen und vergröbert hat, ist von unserem Volk und seiner Jugend nicht umsonst getan und geleistet worden; nur später als anderswo sind auch hier ihre Früchte gereift. Was in der Schule getrieben wurde, waren doch die — Humaniora; und so wenig von dem Geist der Alten dabei mitgeteilt werden mochte, so vielfach es nur die Schale war statt des Kerns, die man hatte und haben wollte, etwas davon blieb doch immer an der Form haften und mit ihr verbunden. Daher bedurfte es im 18. Jahrhundert in Deutschland keines Bruches, keines Neuen, sondern wiederum nur einer Renaissance und Wiederauferweckung, einer Erneuerung des vorhandenen Humanismus, um die Neuhumanisten zu freien Geistern und zu humanen Menschen werden und sie die halbverlorene Schlacht des 16. Jahrhunderts mit besserem Erfolge noch einmal schlagen zu lassen. So erntete in Literatur und Philosophie, in Religion und Theologie das 18. Jahrhundert doch noch die Früchte von dem, was das deutsche Volk und seine Jugend zweihundert Jahre lang in seinen humanistischen Schulen mit sauerem Schweiß gelernt und getrieben hatte.

Fragt man aber, wieviel diese neue Bildung bei ihrem Kommen im 15. und 16. Jahrhundert beigetragen habe zur Versittlichung unseres Volkes, so ist die Antwort darauf schwer. Wer will denn eine ganze Zeit auf ihre Sittlichkeit hin schätzen und werten? Zwar in Cesare Borgia mit Nietzsche so etwas wie ein Ideal echten Menschen- und Herrentums zu sehen, wird uns nicht beifallen; wir wissen natürlich wohl, daß sich unter den Gewaltmenschen der Renaissance in Italien berüchtigte Verbrecher finden und in ihrem Streben sich auszuleben und Mensch zu sein auch viel Selbstsucht, Genußsucht, Frivolität und Skrupellosigkeit sich durchsetzen wollte; und nicht erst Nerrlich[1]) hat uns sagen müssen, daß es auch unter den deutschen Humanisten an „Verlumptheit, Liederlichkeit, Oberflächlichkeit, Selbstüberschätzung“, an Streitsucht und Eitelkeit nicht gefehlt hat. Aber die Weisheit ist alt wie die Welt, daß es nur durch den Sündenfall hindurch zur Erkenntnis des Guten und Bösen geht. Der Weg aus dem träumenden Mittelalter hinaus in die Helle der modernen Welt und ihres Selbstbewußtseins, aus der Gebundenheit und Individuallosigkeit hinaus zur Freiheit und zur Anerkennung der Persönlichkeit führte durch Zweifel, Irrtum und Schuld. Im Sturm und Drang, im gärenden Durcheinanderwogen dieser werdenden Zeit mußte auch viel Wertloses und Schmutziges an die Oberfläche kommen. Jahrhunderte hindurch war das Individuum

[1]) P. Nerrlich, Das Dogma vom klassischen Altertum in seiner geschichtlichen Entwicklung, 1894.

unfrei am Gängelband von der Kirche geführt worden, nun riß es sich los und verlor damit vor allem einmal den sittlichen Halt der Autorität. Jahrhundertelang hatte ihm die Kirche den Unwert des Irdischen und Sinnlichen aufgeredet, was Wunder, daß man nun, wo die Freude an diesem Irdischen und Sinnlichen erwachte, wie losgelassen auch von seinen verbotenen Früchten lüstern und leidenschaftlich naschte. Das Individuum war auf sich gestellt, es mußte erst lernen, sich selbst Halt und Stütze zu werden und sich eine neue sodalitas und societas in Staat und Gesellschaft wieder schaffen. Wenn Schiller der sittlichen Erziehung die ästhetische vorangehen läßt, so war auch damals dieser ästhetische Kursus zuerst durchzumachen, um dem sittlichen Geist die Wege zu bahnen. Endlich aber, wenn ich mir die größten Vertreter des deutschen Humanismus ansehe, Agricola, Wimpfeling, Erasmus, Melanchthon, waren denn das keine guten Menschen? Selbst Hutten — in keiner Tragödie fehlt es an Schuld, aber die tragischen Helden dürfen weder in der Poesie noch in der Geschichte ganz schuldig und ganz böse sein, und ein Held ist Hutten doch gewesen. Darum sage ich trotz aller Nachtseiten und dunklen Flecken wie er von jenem humanistischen Zeitalter: es war eine Lust darin zu leben! So hat unser deutsches Volk schließlich keinen Grund, sein sechzehntes Jahrhundert mit Humanismus und Reformation irgendwie zu verleugnen oder gar zu bedauern: der ästhetische Kursus und der religiöse Kursus, sie haben ihm beide gut getan.

Dritter Abschnitt.

Übergangszeit.

Das Alte stürzt, es ändert sich die Zeit,
Und neues Leben blüht aus den Ruinen.

Es ist nicht die Freude an der poetischen Form und darum ein absichtlich Gesuchtes, sondern die Verlegenheit, für eine solche Periode des Übergangs, wie sie in der Geschichte der Pädagogik das 17. und die erste Hälfte des 18. Jahrhunderts repräsentieren, eine zutreffende Überschrift zu finden, was mich die obigen Verse Schillers der Bezeichnung dieses Zeitraums als einer Übergangszeit als Motto beifügen läßt: sie besagen alles und verpflichten vorläufig zu nichts. Denn die Signatur dieser hundertundfünfzig Jahre ist eben die, daß ein Bestehendes in ihnen alt wird und verfällt und ein Neues an verschiedenen Stellen und in verschiedenen Formen aufkeimt, daß aber trotz dieser Anläufe das Ganze ein Trümmerfeld bleibt. Der Neubau, der ein Doppelbau wird, kommt erst durch die geistigen Strömungen des 18. Jahrhunderts zustande. Geistige Strömungen allgemeiner Art sind es aber auch schon in dieser hier zu behandelnden Periode, die das im 16. Jahrhundert geschaffene Erziehungssystem entwurzeln und rasch veralten lassen und zu allerlei neuen Versuchen und Bestrebungen auch auf dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichts locken und einladen. Dabei dürfen wir über diesen pädagogischen Neuerungen jenes Allgemeinere nicht außer acht lassen, müssen vielmehr gerade hier über die Grenzen unserer eigentlichen engeren Aufgabe wiederholt hinausgreifen. Das vom Humanismus geschaffene Schulwesen bleibt bestehen, aber es vegetiert nur noch, und das Interese wie der Zeit selbst so auch der geschichtlichen Betrachtung wendet sich daher gerne von ihm ab und den Reformversuchen zu, die eben nur aus den Wandlungen der Verhältnisse und der Weltanschauung im ganzen zu verstehen sind. So gehört es denn zum Bild dieser Periode, daß in diesem Abschnitt ein buntes Vielerlei, ein loses Nebeneinander zusammenzustellen ist, dem es scheinbar an aller inneren Einheit fehlt. Diese kommt erst, wenn man über die unsicher und unklar tastenden Versuche hinausgekommen ist und rückwärts schauend versteht, was diese Reformer eigentlich gewollt haben.

1. Der Humanismus mußte bei seiner ausgeprägten Freude an der Form, die sich nur zu gern mit der Schale begnügte, notwendigerweise

zu einem Virtuosentum führen, wie es uns schon in Johannes Sturm charakteristisch entgegentritt, seinen typischen Vertreter aber erst in Nikodemus Frischlin (1547—1590) gefunden hat, der ein Epigone humanistischer Formgewandtheit, aber mit seinen Reformversuchen auf grammatischem Gebiet auch schon ein Neuerer gewesen ist. Und doch lebte in diesen Männern noch etwas, lebte sogar noch recht viel von dem ursprünglichen Geist des Humanismus, die Freude, das Interesse, das Aufgehen und Weben in der Sache. Als aber im Luthertum, wie leider schon in Luther selbst, die orthodoxe Richtung die Oberhand gewann und dadurch der Protestantismus immer konfessioneller wurde und alles Gewicht auf die Rechtgläubigkeit und auf ihr Bekenntnis in einer Formel legte, da drängten die polemischen Interessen gegen den Katholizismus auf der einen, gegen die weiter links stehenden Kirchen und Sekten auf der andern Seite alles übrige zurück, und Hörsäle, Lehrzimmer und Kirchen hallten wider von der zelotischen Forderung reiner Lehre. Vielfach verzichtete man auf die Mitarbeit tüchtiger Männer auch an Universitäten und Schulen nur deshalb, weil sie einem Pastor loci nicht orthodox genug schienen oder die Konkordienformel mit ihren vielen Anathemata nicht unterzeichnen mochten. Das veränderte mit Notwendigkeit auch die Stellung der Zeit zum Humanismus: man interessierte sich nicht mehr für ihn, man hatte kein Herz mehr für die klassischen Studien, das zeigt sich bei seinen eigenen Vertretern. In jenen Virtuosen war doch noch Formfreude, ästhetisches Gefühl und vor allem die Lust am Können, also etwas wie künstlerisches Kraftgefühl lebendig gewesen. Jetzt bricht eine Zeit des Niedergangs herein, an die Stelle der Virtuosen treten Handwerker, denen jede Freudigkeit und jede Lust an ihrem Tun abhanden gekommen ist; und ebenso auch jeder Geschmack. Daher nun ein lederner Formalismus, eine tödliche Langeweile; träge und matt schleicht der Betrieb bei Lehrenden und Lernenden dahin. Es war wie in der Religion und Theologie: auch da war es mit der gefühlsmäßigen Erfassung, mit dem Glauben als Leben und Erleben zu Ende; an ihre Stelle war eine rein verstandesmäßige Auffassung getreten; nicht daß geglaubt wurde, war die Hauptsache, sondern was geglaubt, d. h. für wahr gehalten, und daß es richtig geglaubt wurde, darauf kam es an; verstandesmäßige Richtigkeit — darum drehte sich alles. Und ihr entsprach nun im Unterrichtsbetrieb ebenso die Betonung grammatischer Korrektheit, als ob darin das Heil läge. Dagegen gingen Herz und Gefühl leer aus, Geist und Interesse schwanden dahin, es blieb nur noch die wertlose Hülse einer korrekten Form. Und auf die Dauer nicht einmal diese. Form und Inhalt lassen sich eben nicht so trennen, daß man jene festhalten und diesen als gleichgültig beiseite setzen kann. Gerade weil die theologischen Interessen überwucherten, kam schließlich auch nicht mehr so viel auf die Form an, in der sich die orthodoxen Gedanken bewegten. Wie das jesuitische so wurde auch das protestantische Latein wieder ein schlechtes Latein. Auf den Universitäten kam eine neue Scholastik auf, und wie man früher über die Universalia gestritten und disputiert hatte, so hallten jetzt die theologischen Hörsäle wider vom Zank um die communicatio idiomatum in der Christologie. Für diese Subtilitäten und Quisquilien be-

durfte es auch jetzt wieder eines Latein, das einem Cicero oder Horaz unverständlich gewesen wäre, also „barbarisch" war. Und daß es auch mit dem philosophischen Unterricht nicht besser bestellt war als mit dem theologischen, das zeigen z. B. die von Sigwart veröffentlichten Proben aus dem Collegium logicum des Tübinger Professors Jakob Schegk in ihrer trostlosen Dürre und unerträglichen Langweiligkeit. Aus diesen Hörsälen kamen dann die Männer, die als Lehrer an den Schulen den Humanismus vertreten sollten. Der Humanismus hatte die mittelalterliche Scholastik überwunden, jetzt wurde diese durch die Neoscholastik an ihm gerächt. Flügellahm und matt, inhaltsleer und formalistisch, freudlos und unerfreulich, langweilig und geschmacklos — so stellt sich uns das Unterrichtswesen dieser Zeit dar.

Dazu kam dann in Deutschland dreißig furchtbare Jahre lang der Schrecken eines Religions- und Bürgerkrieges, wie er grausamer kaum jemals ein Volk heimgesucht und bis ins innerste Mark zugrunde gerichtet hat. Während die Kriegsfurie durch die deutschen Lande losgelassen tobte, konnte von Schule und Schulehalten, von Wissenschaft und Studium fast nirgends mehr die Rede sein; die Schüler blieben aus, die Lehrer liefen weg und niemand kümmerte sich darum. Wo es ausnahmsweise anders war, da mußte man den Ort für besonders begünstigt halten oder doppelt den preisen, der das Bestehende zu erhalten oder mitten im Jammer der Zeit bessernde Hand anzulegen versuchte. Und nach dem Krieg, daß Gott erbarm! wie sah es in den deutschen Städten und Dörfern, in den deutschen Landschaften und Fürstentümern aus! Die ganze Existenz war wieder neu zu bauen, den Kampf ums nackte Dasein mußte man aufnehmen und in völliger Verarmung sich zurecht finden und beschränken; stumpf und roh und verwildert waren die Menschen geworden, armselig und klein die Welt, in der sie lebten. Daß unter diesen Umständen zuerst die Schule zu kurz kam, versteht sich von selbst: für sie hatte man noch lange kein Geld und für sie hatte man längst kein Interesse mehr. Sie mußte ja sein, gut, so ließ man sie gehen, wie es Gott gefiel oder nicht gefiel, billig und schlecht war für sie gerade genug. Nur ganz wenige ahnten, daß hier der Hebel zu Besserung und Aufschwung anzusetzen wäre. So fuhr man mechanisch im alten Gleise fort, man lernte Lateinisch und Griechisch weiter und blieb „humanistisch", weil man nichts anderes kannte und nichts Besseres wußte. Aber die alten Gleise waren ausgefahren, das Lateinische und vollends das Griechische, das man lernte, war dürftig und schlecht; konnte doch der Hamburger Rektor Jungius, der die Reinheit des in der Schule gelehrten neutestamentlichen Griechisch anzweifelte, damals von Wittenberg aus belehrt werden, daß es eine Gotteslästerung sei, die hl. Schrift oder vielmehr den hl. Geist, der in ihr zum Wort gekommen, einiger barbarismi zu bezichtigen. So war dem Humanismus gerade sein Bestes, die humanitas, abhanden gekommen, die ihn doch allein auf die Dauer hätte existenzberechtigt machen und am Leben erhalten können. Man wußte weder, wozu man lernte, was man lernte, noch ahnte man, daß es vielleicht anderes gebe, was in diesem Augenblicke mehr verdiente und nötiger war gelernt zu werden.

Es liegt mir persönlich nahe, diesen Verfall und Tiefstand des althumanistischen Schulwesens in den ersten Jahrzehnten des 17. Jahrhunderts an der Weiterentwicklung des protestantischen Gymnasiums zu Straßburg mit ein paar Strichen aufzuzeigen; wie es hier war, so war es mehr oder weniger überall. Bis 1604 hatte man an der in den sechziger Jahren des 16. Jahrhunderts aufgestellten Schulverfassung Sturms festgehalten, von da ab beginnt in immer rascherem Tempo ein beständiges Ändern und Umbilden, weil die ganze Situation von Jahr zu Jahr unbefriedigender und unbehaglicher wurde. Mit Recht sagt darüber Bünger in seiner Biographie des Straßburger Professors Matthias Bernegger (1582—1640): „Es gemahnt an den Zustand eines unheilbar Kranken, wenn man sieht, wie in immer kürzeren Abständen neue Heilversuche an der Schule vorgenommen und immer gleich nach erfolgter Kur dieselben Klagen laut werden.“ 1604 handelte es sich im wesentlichen nur um eine straffere Organisation und, was schon schlimmer war, um die kirchliche Rechtgläubigkeit der Lehrer. Dagegen blieb wie bisher das lateinische Ziel, das den Lehrern mit den Worten ans Herz gelegt wurde: „sie sollen ihre repetitiones, resolutiones der autorum und andere exercitationes mit Fleiß halten, besonders den usum latini sermonis durch die onomastica, dialogos, actiones comicas et tragicas, exercitia declamandi et disputandi, auch im Gespräch mit Fleiß und Ernst treiben, sowie durch die decuriones darauf Achtung geben, daß nur lateinisch geredet werde.“ Aber schon 1619 dachte man, zum Teil freilich im Zusammenhang mit der bevorstehenden Erhebung der Akademie zur Universität, aufs neue an „eine gedeyliche Verbesserung vieler bei hiesiger Schul eingeschlichenen und überhandt genommenen defectus undt mengel“. Von allen professores publici und classici praeceptores wurden demnach Gutachten eingefordert. Nach diesen fehlte es an tauglichen Lehrern, weshalb einer von den Professoren die Einrichtung eines Seminars forderte, „auss welchem man jederzeit taugliche Leute nehmen könnte“, die vor allem in den artes logicae und den humaniora zu unterweisen wären. Auch über die Unterrichtsmethode wurde geklagt, es werde zu viel diktiert und zu wenig korrigiert. So kam es dann freilich, „daß der praeceptor primae classis seinen discipulis in einem exercitio woll zwantzig und mehr grobe vitia Grammaticalia zeigen kann, da doch dieselben solches an den Schuhen sollten zerrissen haben“; und wenn ein anderer meint, daß „die orationes Ciceronis für Prima gar zu schwer seien; wer sie explizieren solle, der müsse ein guter Jurist sein“, so sieht man, wie weit es der rhetorisierende Formalismus Sturms unter den Händen geistloser Lehrer gebracht hatte; hieß es doch, wie von vielen andern, so auch von den Schülern des Straßburger Gymnasiums: Argentoratenses mali grammatici! Für diesen Ausfall in der Grammatik entschädigte auch nicht etwa die Einführung in den Inhalt und in die Sache; davon war keine Rede. Auf Grund dieser Gutachten erschien dann — allerdings erst 1623 — ein neuer Lehrplan, der auf die elegantia latine loquendi verzichtete und sich mit der grammatischen Korrektheit begnügte; für die einzelnen Klassen aber wurden die Leistungen so festgesetzt, daß man durchschnittlich je um eine Stufe tiefer griff als bisher. Namentlich wurde die Lektüre verkürzt;

erst in Sekunda kommt man nun zu den Reden Ciceros, und dabei ist es „nicht eben vonnöten, daß sie eine Orationem von Anfang bis zu Ende continue ausführen, sondern viel besser, daß sie auss dieser und jener formas exordiorum weissen und erklären; item auss anderen andere formas narrationum, confirmationum et perorationum“; denn nicht der Inhalt des Gelesenen, sondern „das Inculcieren der Praecepta Grammatica“, wozu in der Prima noch der usus Dialecticae et Rhetoricae hinzukam, war die Hauptsache. Wenn dabei die Akkommodation ad captum discipulorum und das Aufsteigen vom Leichteren zum Schwereren betont wird, so sehen wir darin wohl schon den Einfluß Ratke's: und ebenso zeigt die bessere Pflege der Mathematik, für die Sturm so wenig Interesse gezeigt hatte, das Heraufziehen einer neuen Zeit. Dagegen ist die Verselbständigung und Vermehrung des Religionsunterrichts und die Einführung von Hutteri loci communes ein Zeichen des wachsenden Einflusses der lutherischen Orthodoxie auch auf die Schule: der Religionsunterricht wird theologisch. Im allgemeinen aber fehlte trotz mancher guten pädagogischen Winke und Vorschriften auch hier, was Koldewey an der Braunschweigischen Schulordnung von 1596 vermißt: „jeder Fortschritt, jeder Keim zu einer frischeren und lebendigeren Gestaltung der Lehrweise“.

Doch in dem Augenblick wo diese Neuordnung durchgeführt war, beginnen auch schon wieder die Klagen. In unserem Gymnasium, schreibt Bernegger, „ist es Sitte, den Schülern, kaum daß sie die Anfangsgründe der Grammatik kennen und auch nur einigermaßen im Lateinischen geübt sind (ans Griechische und Hebräische wagen sich leider überhaupt nur sehr wenige), schon dialektische und rhetorische Spitzfindigkeiten aufzugeben, daß toll zu sein scheint, wer von diesem offiziellen Brauche in seiner Privatmeinung abweicht. Wahrlich mich dauern die armen Schüler, die so viel gute Stunden des blühendsten Alters in diesem Dorngestrüpp, der Weide dürrer Geister, verwenden oder vielmehr verlieren müssen“. So kam unter dem Einfluß dieses Kritikers 1634 eine neue reformatio und restauratio Gymnasii Argentoratensis zustande, die teils aus pädagogischen, teils aus finanziellen Gründen die bisherigen zehn Klassen auf sieben reduzierte, von denen die vier oberen das obere Gymnasium ausmachten und von fünf Lehrern, dem Logicus, Rhetoricus, Graecus, Latinus und Poeta, administriert werden sollten; auch die Lehrbücher wurden bestimmt und namentlich gegen die Unsitte geeifert, mit drei bis vier Seitchen eines Autors ein ganzes Semester hinzubringen; im übrigen blieb das Ziel des Sprachunterrichts die grammatische Korrektheit. Von Interesse ist dabei auch die Erwähnung der Paedagogi privati, die den Schülern bei ihren Hausarbeiten helfen mußten und ihnen dabei vielfach Verkehrtes oder Andersartiges nach anderer Methode beibrachten. Aber schon 1636 kommen aufs neue Klagen und 1637 neue Änderungen des Lehrplans. So konnten an der hundertjährigen Jubelfeier der Anstalt die Redner nur den kläglichen Zustand der Schule konstatieren, die durch die Trennung von der Universität seit 1621 in Mißachtung gekommen sei und schwer zu leiden habe unter dem Unfleiß, der Zuchtlosigkeit und Frechheit der Schüler und der Zwietracht und Unbotmäßigkeit der Lehrer, die wie Gladiatoren in einer Fechtschule mit-

einander leben. Was aber diese Redner natürlich nicht sagen konnten: die Hauptschuld am Niedergang der Schule hatte neben der Ungunst der Zeiten die Mittelmäßigkeit der Lehrer, selbst der hervorragendsten unter ihnen. Es war schlimmste Epigonenzeit. Wenn wir das Lebensbild eines Matthias Bernegger ansehen, der durch sein Interesse für mathematische Studien und für Geschichte doch auch erfreulich moderne Züge aufzuweisen hat, welche Geistlosigkeit und Öde, welche Langeweile und Geschmacklosigkeit bei diesem Reformator der Schule und Orator und Deklamator der Universität! Und vollends der Mittelschlag dieser lateinischen Präzeptoren aus der Zeit des dreißigjährigen Krieges, wie er sich uns in dem unermüdlichen Verseschmied Samuel Gloner darstellt, „mit ihrer eingebildeten geistigen Überlegenheit über den gemeinen Bürgersmann, ihrem schulmeisterlichen Dünkel, ihrer submissesten Devotion vor den Gewalten in Staat und Kirche, mit gar zu wenig von jener Charakterfestigkeit und Manneswürde, ohne welche wir uns denjenigen, dem das hohe Amt eines Jugenderziehers anvertraut ist, gar nicht mehr denken mögen“; und das alles, fügen wir hinzu, in beständigem Kampf mit Hunger und Not, mit Mißachtung und Enttäuschungen aller Art. Arme Zeit! arme Menschen! arme Schule!

Ueber Nikodemus Frischlin s. die Biographie von D. Fr. Strauss, 1856. Die Schilderungen des Verfalls der Straßburger Anstalt entnehme ich den beiden Monographien von Dr. C. Bünger, Matthias Bernegger, ein Bild aus dem geistigen Leben Straßburgs zur Zeit des dreißigjährigen Krieges, 1893, und von Rudolf Reuss, M. Samuel Gloner, ein Straßburger Lehrerbild aus den Zeiten des dreißigjährigen Krieges (letztere in der Festschrift zur Feier d. protest. Gymn. zu Straßburg, 1888). Weiter vgl. Koldewey a. a. O. und Chr. Sigwart, Ein Collegium logicum im XVI. Jahrhundert, 1890.

2. Unter den pädagogischen Reformern aus der ersten Hälfte des 17. Jahrhunderts werden mit besonderer Vorliebe der Schwabe Johann Valentin Andreä und der Hesse Johann Balthasar Schupp genannt. Kaum ganz mit Recht, wie ich glaube, wenn man von einem solchen Reformer neben guten Einfällen und Ideen auch ein wirksames Eingreifen und einen bestimmenden Einfluß auf die Gestaltung des Schulwesens seiner Zeit verlangt. Dagegen sind uns die beiden Männer, der eine im Süden, der andere im Norden unseres Vaterlands, vollwertige Zeugen für den Verfall und die Verkommenheit der Schulzustände im ganzen Reich. Weil sie einen offenen Blick für die Schäden und Nöte ihrer Zeit besaßen und mit gesundem Menschenverstand bald witzig und humoristisch, bald ernsthaft und strafend Kritik übten, dürfen und müssen wir sie hören. Andreä (1586—1654) ist als Theologe ein Vorläufer Speners, obwohl orthodoxer Lutheraner doch dogmatischen Streitigkeiten abhold, überdies ein Freund der strengen Kirchenzucht Calvins und in seinem Wirken der Vertreter eines echten praktischen Christentums, als Satiriker auch wider Willen der Begründer des Geheimbunds der Rosenkreuzer. In seinem Menippus sive dialogorum satyricorum centuria, inanitatum nostratium speculum vom Jahre 1618 wendet er unter anderem auch gegen die Schulen und die Schulgelehrsamkeit seiner Zeit die scharfen Pfeile seines Spottes. Was er dem Schulunterricht vorwirft, das ist neben dem Mangel einer wahrhaft religiösen Erziehung vor allem sein Formalismus, die geistlos

scholastische Art des Lehrens und die praktische Wertlosigkeit des Gelernten. Die Magister, Grammatiker, Dialektiker und Rhetoriker sind abgeschmackte Pedanten, die es bedauern, daß Jesus uns nicht statt des Evangeliums eine lateinische Grammatik hinterlassen hat, wortreiche Nomenklatoren, die sich einen aristotelischen Himmel schaffen, keinen christlichen, unpraktische Kleinigkeitskrämer, die vor lauter Gelehrsamkeit nicht verstehen, was ein gewöhnlicher Bauer versteht, schlagfertige Prügelmeister, die selbst nichts Rechtes wissen und darum auch nichts Rechtes lehren können. Und doch kommt in der Schule alles auf den Lehrer an: gerade daran aber krankt die Schule, daß sie keine tüchtigen Lehrer hat. Von dem Durchschnitt derselben entwirft Andreä ein recht düsteres Bild: „wie unreif ihr Alter, wie ungebildet ihr Urteil, wie roh ihre Strenge ist; dazu ihre vorlaute Art, ihr rasches Aufbrausen, ihr unvergorenes Wissen, das Umsichwerfen mit geschmacklosen Sentenzen, die sie von oben herab diktieren, und ihr anmaßendes Wesen; dazu kommen garstige Gewohnheiten, veraltete Formeln, die sie immer wiederkäuen, ungereimte Traditionen beim Unterricht, maßloser Eigensinn, Geschwätzigkeit, Eitelkeit, Dummheit, lauter Dinge, die ihnen die allgemeine Verachtung zuziehen.“ Die Schuld daran aber tragen die Universitäten, für die Andreä einen Herkules herbeisehnt, um diese unflätigen Augiasställe zu reinigen. Das auf ihnen Gelernte ist wertlos; an Leib und Seele verdorben verlassen viele Studenten die Hochschule; denn die Professoren begnügen sich zu diktieren und kümmern sich um die einzelnen gar nicht. Wir werden uns demgegenüber nicht wundern, wenn Andreä in seiner Reipublicae christiano-politanae descriptio, einer freilich sehr ins Enge und Kleinliche gezogenen sozialistischen Staatsutopie nach dem Vorbild von Campanellas Sonnenstaat, die Erziehung auf ganz neuen Boden stellt, neben den humanistischen Fächern vor allem Unterricht in Mathematik und Naturwissenschaft erteilen läßt, dabei aber doch vor buntem Vielerlei warnt und alles in dem einen christlichen Geiste gehalten wissen will. Denn Christen zu bilden ist nach seiner pädagogischen Hauptschrift, dem 1649 erschienenen Theophilus sive de christiana Religione sanctius colenda, Vita temperantius instituenda et Litteratura rationabilius docenda Consilium, summa et scopus totius rei; durch seine „Katechetischen Fragestücke“ hat er deshalb auch direkt zur Hebung des Religionsunterrichts beizutragen gesucht. Dreierlei Anforderungen stellt er in jener wertvollen pädagogischen Schrift an den Unterricht: daß nichts in einer fremden, den Schülern unbekannten Sprache vorgetragen, nichts ihnen mitgeteilt werde, was sie nicht verstehen und worüber sie nicht urteilen können und endlich, daß sie nichts lernen, quod non admitteret et ambiret aetas. Nur so macht ihnen der Unterricht Freude; deshalb sollen die Lehrer auch nicht Stallknechten gleichen, die lieber durch Hiebe als durch gute Worte ihr Ziel erreichen wollen. Daß aber solche Reformen durchgeführt werden, dazu müssen die Magnaten den Schulen ihre Aufmerksamkeit zuwenden und die beschützen, die daran arbeiten. So klingt hier allerdings schon manches an an die Gedanken des Comenius, der wohl wußte, wieviel er in seiner Didaktik Andreä zu verdanken hatte.

Weniger positiv als dieser, der seinen kritischen Klagen und Anklagen doch wenigstens ein utopisches Gegenbild des Besseren zur Seite stellte, war Johann Balthasar Schupp (1610—1661), der etwas später als Andreä in Schwaben, aus dem Norden unseres Vaterlands, von Hamburg aus, wo er Prediger war, ganz ähnliche Klagen über das bestehende Schulwesen laut werden ließ. Auch ihm ist die unpraktische Gelehrsamkeit verhaßt; namentlich scheint ihm die lange Beschäftigung mit dem Lateinischen reine Verschwendung von Zeit und Mühe, da „man oft zwölf und mehr Jahre zubringet mit der Grammatik der lateinischen Sprache“; ein tüchtiger Lehrer sollte in einem Jahr lateinisch lehren, dann könnte „die edle Zeit zu so vielen andern nützlichen und nötigen Dingen employieret werden“. Dazu rechnet Schupp auch die Muttersprache; denn er, der beliebte und volkstümliche Kanzelredner, zog die deutsche Beredsamkeit der lateinischen Eloquenz bei weitem vor. Er geht darin weiter als Andreä, der auch schon gegen den einseitigen Latinismus seine Stimme erhoben hatte. Auch behandeln die klassischen Autoren meistenteils hohe Sachen, welche die Knaben nicht begreifen können oder die bei uns heutigen Tages nicht im Gebrauch sind. Über Aristoteles urteilt er wie Luther: „es sei kein schädlicher Mensch jemahls auff der Welt gewesen als Aristoteles; denn er hat gemacht, daß wir in den Schulen so viel Sophisten und in der Kirche so viel böse Christen haben“. Namentlich eifert er gegen die Methode des Diktierens auf den Universitäten: „nunmehr nachdem man keinen Mangel hat an Büchern, frage ich, wozu das nötig sei, daß ein jeder Schulmeister seinen Auditoribus will ein neue Grammatik, ein neue Logik, ein neue Physik diktieren; wäre es nicht besser, daß sie sagten, in Logicis leset den und den, in Physicis den und den; was du nicht verstehest, das frage! Wozu martert und plagt man denn unterdessen das arme Volk mit dem verdrießlichen Schreiben?“ So scheinen auch ihm vor allem die Universitäten die Schuld daran zu tragen, daß wir so schlechte Schulmeister haben. Auf die Frage, was ein Student sei, antwortete er: animal aut nihil aut aliud agens, und entwirft ein recht dunkles Bild von dem Pennalismus und der Roheit der Studenten, der Käuflichkeit der akademischen Grade und dem Übermaß der wertlosen Disputationen über alles Mögliche und Unmögliche, die nur zu Streitsucht, Rechthaberei und Gelehrtenhochmut führen. Aber es ist doch nicht bloß die Mangelhaftigkeit der Universitäten, deren formalistische Weisheit Schupp für die Schäden des Unterrichts verantwortlich macht; daß die Lehrer schlecht sind, hängt auch mit ihrer äußeren Stellung zusammen. Die Fürsten meinen genug getan zu haben, wenn sie „einige Bröcklein vom Kirchengut nehmen, um ein paar Schulmeister zu erhalten, lieber verschwenden sie das Geld an Gaukler und Komödianten“; und darum erhalten die Lehrer „für Eselsarbeit Zeisigfutter“. So werden natürlich und „oftmals die allergrößten Esel zu Schulmeistern gebraucht, und wenn einer nirgends fortkommen kann und weder zu sieden noch zu braten versteht, so sagen die großen Politiker: er muß sich behelfen, er muß einen Schuldienst annehmen, bis er sieht, wie man ihm weiter helfe“. Daher war es auch kein Wunder, daß die Lehrer vielfach so schnell als möglich von ihrem Schulamt loszukommen

suchten; in Wolfenbüttel z. B. wirkten von 1569 bis 1634 nicht weniger als achtzehn Rektoren, so daß also die durchschnittliche Amtsdauer eines solchen wenig mehr als dreieinhalb Jahre betrug; und die Gesellen blieben gewöhnlich noch kürzer, sie waren ja meistens Kandidaten des Predigtamts, die das Lehramt nur als Übergang zur Pfarre betrachteten. Da meint nun Schupp, unbefangen spätere Entwicklungen vorwegnehmend: „Solange die Einbildung währet, daß der Status scholasticus notwendig müsse verbunden sein mit dem Statu ecclesiastico, solange werden keine guten Schulen in Deutschland sein: die Leute meinen oftmals, wenn einer wohl predigen könne, so wisse er auch, wie man die Kinder die Grammatik lehren solle.“ Daß mit diesem Verlangen eines von der Kirche abgesonderten Lehrerstandes und einer Besserstellung der Lehrer, zusammen mit einer Umgestaltung der Universitäten, der Nagel auf den Kopf getroffen war, ist leicht ersichtlich. Hier und nicht in seinem Hinweis auf die Mnemonik als das Allheilmittel für die Schulschäden seiner Zeit liegt das Bedeutsame seines Auftretens. Es dauerte freilich noch lange, bis jene Forderungen erfüllt wurden; und so lange blieb auch der miserable Zustand der deutschen Gelehrtenschulen im wesentlichen ungebessert.

Von den Schriften Schupps gehören zur Pädagogik: Ambassadeur Zipphusius auss dem Parnass wegen des Schulwesens abgefertigt an die Churfürsten und Städte des hl. römischen Reiches, gewöhnlich „vom Schulwesen“ genannt, und der Teutsche Lehrmeister. „Der unterrichtete Student“ ist nicht von Schupp verfaßt, gibt aber, von einem andern nach seinem Tode zusammengestellt, seine Gedanken wieder, durfte also im Texte dennoch mitbenützt werden. Ueber die Pädagogik der beiden vgl. zwei Abhandlungen von Herm. Bender, in „Gymnasialreden nebst Beiträgen zur Geschichte des Humanismus und der Pädagogik“ 1887, und J. Brügel in Schmids Gesch. d. Erziehung 3, 2 u. 4, 1; über Schupp auch das Buch von Theodor Bischoff, Joh. Balthasar Schupp. Beiträge zu seiner Würdigung, 1890.

3. Aus dem über Andreä und Schupp Gesagten ist ersichtlich, welchen Motiven ihre Kritik entstammt. Bei beiden bildet eine von der orthodoxen abweichende Stellung zur Religion den Ausgangspunkt: statt auf Rechtgläubigkeit dringen sie auf praktisches Christentum, und damit geht dann überhaupt eine praktische Richtung, ein Wertlegen auf das für das Leben Brauchbare, ein utilitaristischer Zug Hand in Hand. Deshalb betont Andreä im Unterricht die Realien, wie er sich selbst auch für Mathematik lebhaft interessiert hat, und fordert Anschaulichkeit in deren Behandlung; daß man den Ohren lieber traue als den Augen, bezeichnet er als die allgemeine Krankheit in den Schulen seiner Zeit (Verbalismus!). Ebenso beklagt Schupp, daß wir so viele Dinge lernen müssen, die doch nichts nütze seien. Beide endlich, namentlich der letztere in seinem „Teutschen Lehrmeister“, treten für die deutsche Sprache ein. „Die Weisheit ist an kein Sprach gebunden. Warumb solt ich nicht in Teutscher Sprache ebensowohl lernen können, wie ich Gott erkennen, lieben und ehren solle, als in lateinischer? Worzu ist die Lateinische Sprach einem in Oberteutschland nütz?“ Nicht in lateinischer, sondern in deutscher Wohlredenheit sollte der Professor Eloquentiae die Jugend üben; denn in ihrer Muttersprache könnten sie leichter zur Perfection gebracht werden als in einer fremden Sprache. Durch diese Gedanken berührte sich Schupp mit den Bestrebungen der kurz zuvor (1617) entstandenen Sprachgesellschaften, deren Geschmacklosigkeiten und Übertreibungen er zwar verspottet, deren

gutes Recht und deren große Verdienste er aber anerkennt; sein Mitunterredner in jenem „Diskurs“ ist Johann Rist, der Gründer des Elbschwanordens. In diesen Sprachgesellschaften machte sich der ausschließlich lateinischen Bildung gegenüber, wie sie die Schulen und Universitäten noch immer vermittelten, das nationale Element, ein Interesse für vaterländische Sprache und Dichtung geltend, das neben und mit der realistisch-utilitaristischen Tendenz zur Kritik und zur Verbesserung des Unterrichtswesens getrieben hat.

Übrigens waren noch früher und stärker als in Deutschland, in deutlichem Zusammenhang mit einer Veränderung der ganzen Weltanschauung, diese beiden Richtungen in Frankreich und in England aufgetreten. Da sie von dort aus vielfachen Einfluß auf Deutschland geübt haben, so stelle ich die Bewegung in diesen beiden Ländern voran.

In Frankreich, wo die neue Bildung von Anfang an ein nationales Gepräge angenommen und stets festgehalten hat, war auf dem Gebiet des Unterrichtswesens schon durch Petrus Ramus mit seiner Kritik und seinen Reformvorschlägen der Boden gelockert worden. Mehr Wirkung hatte Michel de Montaigne (1533—1592), der sich frei und fern vom Zopf und Schulstaub der Universitäten ganz auf nationalen Boden stellte. Er ist ein echter Franzose, geistreich, witzig, unterrichtet, weiß über alles gut zu plaudern und trifft dabei, gescheit wie er ist, meistens den Nagel auf den Kopf, dem letzten Wort aber weicht er in einer von leichter Frivolität nicht ganz freizusprechenden Weise mit der skeptisch kühlen Frage aus: Que sais-je? In diesem Sinn redet er wie über vieles andere in seinen erstmals 1580 erschienenen Essais auch über Kindererziehung. Im 25. Kapitel des 1. Buchs „du pedantisme“ geißelt er das tote Wissen, das nur das Gedächtnis anfülle und den Verstand leer lasse, nur aus Büchern schöpfe, die Praxis und das Leben dagegen nicht kenne und ihnen nicht diene; auch streift er hier schon den Rousseaugedanken, daß das Wissen sittlich betrachtet oft mehr schade als nütze, weil und sofern es zur Verweichlichung und Entnervung der Völker beitrage. Positiver, wenn auch etwas aphoristisch redet er im folgenden 26. Kapitel „de l'institution des enfants“. Schon daß es ihm dabei nicht um öffentliche, sondern um Privaterziehung durch einen Hofmeister zu tun ist, ist interessant und symptomatisch. Der protestantische wie der katholische Humanismus hatte wesentlich an Schulen für den Unterricht gedacht, die Erziehung dagegen den Eltern überlassen. Bei Montaigne handelt es sich nicht sowohl um den Unterricht als um die Erziehung des ganzen Menschen, und weil die Schule diese nicht geben und schaffen kann, wird sie in die Hand eines Hofmeisters gelegt. Auch Vives hatte auf die Hofmeistererziehung hingewiesen, aber nicht aus Prinzip, sondern nur als auf einen Notbehelf angesichts der schlechten Schulen und der unfähigen Lehrer; erst der Individualist Montaigne gibt dem Hofmeister prinzipiell den Vorzug. Die Schule, selbst ein Internat, wie es in den Jesuitenkollegien eingerichtet war, kann nicht erziehen, weil hier zu viele beisammen sind und weil jedes Kind nach seiner Individualität erzogen werden muß; auch die Eltern können es nicht, weil sie gegen ihre eigenen Kinder meist zu weich und zu nach-

giebig sind; daher müssen sie diese Aufgabe einem Fremden, dem Hofmeister überlassen. Um solche Äußerungen zu verstehen, muß man sich klar machen, daß es eine Stimme aus den Kreisen des französischen Adels ist, die wir hier vernehmen. Zweihundert Jahre später kehrt dann bei dem Plebejer Rousseau, der Individualist war wie Montaigne, derselbe Gedanke, nur viel energischer wieder.

Was Montaigne vor allem verlangt, das ist negativ die Beseitigung einer bloß gedächtnismäßigen Aneignung des Wissensstoffs, positiv die Erziehung zur Selbsttätigkeit. Nicht den Kindern unaufhörlich in die Ohren schreien, als ob man's in einen Trichter schüttete, und sie wiederholen lassen, was man ihnen vorgesagt hat, sondern sie die Dinge selber kosten, selber wählen und unterscheiden lassen, das ist die Aufgabe des Erziehers. Er muß nicht immer den Ton geben und allein reden, er muß auch den Schüler anhören und ihn sprechen lassen. Und weiter setze er ihm nichts in den Kopf, was bloß auf Autoritätsglauben fußt, sondern er lege ihm die verschiedenen Ansichten vor: kann er darunter wählen, gut; wo nicht, so mag er zweifeln. So spricht der Skeptiker, der Vorläufer Descartes'. Natürlich darf man fragen, ob der Zweifel für den Kindergeist passend ist und ob nicht vielmehr der Autoritätsglaube ein notwendiges Durchgangsstadium bilden muß, wenigstens für den Durchschnittsmenschen; Männer wie Montaigne mögen sich ja auf ihr eigenes Beispiel berufen, wie das der bedeutende Mensch so gerne tut; aber was für Ausnahmemenschen als Ausnahme taugt, taugt darum noch nicht für alle. Die Selbständigkeit des Denkens, Suchens und Forschens ist das Ziel, aber der Weg zu diesem Ziel führt auch auf intellektuellem Gebiet durch die harte Zucht des Gehorsams und der Autorität. Begreifen aber werden wir, daß Montaigne von jener seiner Anschauung aus unter allen Wissenschaften die Philosophie am höchsten stellt und ihr als Bildnerin des Verstandes und Herzens auch für die Erziehung die wichtigste Rolle zuweist: sie gibt Inhalt und Gedanken, ohne die die sprachliche Bildung und die Redekunst wirkungslos und unfruchtbar bleibt. Mit dieser hält sich die gewöhnliche Erziehung viel zu lang auf; das Haschen nach eleganten Wendungen und Floskeln ist schülerhaft und kindisch; über den Gedanken muß der Hörer die Form vergessen. Dabei kommt Montaigne auf den Unterricht im Lateinischen und Griechischen zu reden. Um diese Sprachen ist es ja gewiß etwas Schönes und Großes; aber man kauft sie zu teuer ein. Die Hauptsache ist doch die Muttersprache und die Sprache der Nachbarn, mit denen man den meisten Verkehr hat. Will man aber Latein und Griechisch lernen, so mache man es, wie es sein Vater mit ihm gehalten hat. Montaigne lernte Latein als Umgangssprache; sein Erzieher sprach von den ersten Jahren seines Lebens an Latein mit ihm, und ebenso Eltern und Diener nur Latein; das Griechische aber brachte man ihm in seinen Anfangsgründen spielend bei, sans rigueur et contrainte par une volonté non forcée et de mon propre désir. Die Folge war, daß Montaigne mit sieben Jahren Ovids Metamorphosen mit Leidenschaft las und dann in raschem Flug die andern römischen Dichter. Die Sprachen will er also natürlich und spielend lernen lassen. Wichtiger aber ist ihm der Erwerb von Menschen- und Weltkenntnis.

Man flöße den Knaben eine bescheidene Neugier ein, nach allem zu fragen. In erster Linie ist dazu der Umgang mit Menschen aller Art notwendig, und weil das nicht genügt, auch mit den großen Männern der Vergangenheit. Ganz besonders empfiehlt er dafür — es ist das vorbildlich für später geworden — die Lektüre Plutarchs. Demselben Zweck dient das Studium der Geschichte, bei dem es sich wiederum nicht sowohl um die gedächtnismäßige Aneignung von Daten als um die Kenntnis der Charaktere und um die sittliche Beurteilung der Menschen und Begebenheiten handelt. Endlich darf bei der Erziehung auch die körperliche Ausbildung nicht vernachlässigt werden: selbst unsere Spiele und Leibesübungen müssen einen Teil unseres Studiums ausmachen, äußerer Anstand und gefälliges Wesen muß zugleich mit der Seele gebildet werden. Denn der Gegenstand der Erziehung ist der ganze Mensch: ce n'est pas une ame, ce n'est pas un corps qu'on dresse; c'est un homme.

Das sind doch ganz andere Anschauungen, als wir sie sonst im 16. Jahrhundert über Erziehung und Unterricht zu hören gewohnt sind, die Ideen eines vornehmen Franzosen und eines bereits ganz modern gerichteten Menschen; hier ist der Humanismus Kern, nicht Schale bloß und Form, Leben, nicht Wortkram nur und Totenbein; um den Menschen handelt es sich und um ein Individuum.

Es wäre aber ein Versäumnis, wenn wir neben diesem Vorläufer eines pädagogischen Sturmes und Dranges, der freilich erst viel später in die Zeit gefahren ist, nicht auch Descartes (1596—1650) nennen wollten, der aus denselben Stimmungen heraus wie Montaigne zu seiner Reform der Philosophie und ihrer Methode gekommen ist. An der überlieferten Schulwissenschaft und an aller gelehrten Autorität, wie sie ihm im Jesuitenkolleg zu la Flèche entgegentrat, wurde er zuerst irre; die Mathematik allein und die von ihm für sie erfundene Methode scheint Gewißheit geben zu können, weil ihre Begriffe klar und deutlich sind; diese Methode überträgt er darum auch auf die Philosophie und findet hier im eigenen Bewußtsein den festen Punkt und die Quelle für alle weitere Gewißheit. Und dennoch richtet sich bei diesem Zeitgenossen Galileis der Wahrheitsdrang gerade auch auf die äußere Natur, sie sucht er in ihrer Existenz sicher zu stellen und in ihrer Gesetzmäßigkeit mechanisch zu erklären. Die der Mathematik abgelernte rationale Methode, eine idealistische Philosophie und eine freilich vielfach noch recht hypothetische Physik — das sind die drei großen Tendenzen der Cartesianischen Philosophie: so ist sie durchaus modern und hat mit ihrem Dualismus die Weltanschauung nicht bloß des 17. Jahrhunderts mächtig beeinflußt. Während der Ramismus als eine Reform der Logik doch nur vereinzelt auf Hochschulen Anhänger gefunden hatte, gelang es dem Cartesianismus immer mehr, die Universitätswissenschaft zu beherrschen und die Neoscholastik daraus zu verdrängen, soweit seinem Vorwärtsschreiten nicht die Jesuiten einen Damm entgegenstellten, die sich ja wie anderswo so auch in Frankreich bis tief in das 18. Jahrhundert hinein im Besitz der Schulen behaupteten.

Von Descartes beeinflußt waren die Oratorianer, die sich namentlich für den höheren Unterricht interessierten, ihn von einseitigem Humanis-

mus und Latinismus frei zu machen suchten und sich wieder lebhafter an das Griechische erinnerten. Aber gegen die Jesuiten vermochten sie mit ihren gutgemeinten Reformen nicht aufzukommen. Gefährlicher wurde diesen der Jansenismus, weil es sich bei ihm nicht in erster Linie um pädagogische, sondern um religiöse Fragen, um die Auflehnung des religiösen und sittlichen Geistes, um den Protest des katholischen Gewissens in Frankreich gegen den Jesuitismus überhaupt handelte. Es war der Versuch einer Wiedererneuerung der augustinischen Gnadenlehre auf katholischem Boden; erst in abgeleiteter Weise verband sich damit die Opposition gegen die jesuitische Erziehungskunst und Unterrichtsmethode. Aber hier wie dort bildet diese Bewegung nur eine vorübergehende Episode von kurzer Dauer. Denn der absolutistische Staat Ludwigs XIV. konnte eine Spaltung der einen Kirche und eine selbständige Regung des religiösen Geistes nicht ertragen und dulden. So erlagen mit der ganzen Richtung auch „die kleinen Schulen“ von Port Royal, dem Hauptsitz der Jansenisten, schon im Jahre 1660 den staatlichen Verfolgungen, nachdem sie erst seit 1643 durch den Abt von Saint-Cyran ins Leben gerufen worden waren. Schon der Name besagt und wollte besagen, daß es sich dabei nicht um den Universitätsunterricht handle, den man den Jesuiten und ihren Kollegien überlassen mußte, sondern lediglich um die untere Stufe, um Vorbereitungsanstalten für die Universität. Immerhin zeigt die Bearbeitung der Logik durch Antoine Arnauld und Pierre Nicole, daß diesen Jansenisten doch auch eine Reform des höheren Unterrichts vorschwebte, und gerade hier machte sich dann der Einfluß Descartes' und seiner Methode sehr energisch bemerkbar. Zugleich stellten jene kleinen Schulen den Versuch dar, häusliche und öffentliche Erziehung zu vereinigen, indem man je fünf bis sechs Knaben mit einem Erzieher zusammenwohnen und arbeiten ließ. Der Geist dieser Erziehung, wie er uns besonders deutlich und erfreulich in den „Erziehungsregeln“ Pierre Coustels entgegentritt, war ein streng religiöser, weshalb ein besonderer Religionsunterricht wenigstens bei den Knaben überflüssig schien, vielleicht aber auch nur aus Vorsicht unterlassen wurde. Der Mensch ist durch die Sünde verloren, durch die Taufe prinzipiell wiedergeboren; Aufgabe der Erziehung ist es, dem Kind diese Gnade zum Bewußtsein zu bringen und seine durch die Taufe wiederhergestellte Unschuld vor Rückfällen zu bewahren und es an das Gute zu gewöhnen. Deshalb gilt es vor allem, beständig über die Zöglinge zu wachen, sie — namentlich auch in dem, was sie lesen — vor jeder Berührung mit dem Bösen zu behüten und ihnen durch ununterbrochene Beschäftigung die Möglichkeit zu unnützen Dingen zu entziehen. Doch sollte diese Überwachung durchaus im Geist der Liebe, mit viel Geduld und Sanftmut geschehen. Vor allem sollte den Kindern das Lernen angenehmer gemacht werden als selbst Spiel und Erholung. Daher bemühten sich die Lehrer von Port Royal der herrschenden Methode gegenüber um eine gründliche Reform des Unterrichts, und die Lehrbücher und Denkschriften, die zu diesem Behuf in und für Port Royal verfaßt worden sind, von Arnauld, von Lancelot und anderen, zeigen sie uns auf dem Wege vorsichtiger Neuerung. In erster Linie tritt uns dabei das Dringen auf den Gebrauch der französischen Sprache entgegen, die als

besonderer Unterrichtsgegenstand in ihren Schulen gelehrt wurde und dem Lateinischen vorangehen sollte. Auch haben sie für den Leseunterricht eine eigene Methode — die Lautiermethode im Gegensatz zu der bisherigen Buchstabiermethode — eingeführt. die, wie es scheint. Pascal zum Erfinder hatte. Daneben nahmen sie auch allerlei Realien in den Lehrplan auf und bedienten sich hierbei mit Vorliebe der Veranschaulichung durch Bilder: denn „was durch das Auge in den Geist dringt, übt gewöhnlich lebhaftere Eindrücke auf ihn aus und haftet länger". Vor allem aber suchten sie als Cartesianer das Urteil zu üben und zu schärfen: ihre Logik war die Kunst zu denken. l'art de former le jugement.

Für das Lateinische hat Lancelot 1644 eine Grammatik in französischer Sprache verfaßt, die die in Frankreich bis dahin übliche Grammatik des Holländers Despauterius, eine Art von humanistischem Doktrinale, verdrängen sollte und den bezeichnenden Titel führte: Nouvelle Méthode pour apprendre facilement et en peu de temps la Langue latine, contenant les Règles des Genres, des Déclinaisons, des Prétérits, de la Syntaxe, de la Quantité et des Accents latins, mises en françois avec un ordre très clair et très abrégé. Darin kam der Grundsatz von Petrus Ramus: wenig Regeln, viel Übung! zur Geltung, und so wurden die Schüler möglichst rasch an die Lektüre herangeführt. Dieses Buch sollte den Verkehr mit Personen ersetzen, die das Lateinische sprechen und gut sprechen, und so gewissermaßen die Art nachahmen und ersetzen, wie die Kinder die Muttersprache lernen; deshalb begann man mit mündlichen, nicht mit schriftlichen Übungen (thèmes). Als geeignet für die Schullektüre, neben die auch eine vorgeschriebene und natürlich streng überwachte Privatlektüre trat, sahen sie Terenz, Cicero, Cäsar, Virgil und Horaz an; sittlich Anstößiges war aus den Ausgaben beseitigt. Um das Interesse zu wecken, wurden die Schüler zuerst mit dem Inhalt des zu Lesenden bekannt gemacht, und zu diesem Zweck wohl schon vorher eine gute französische Übersetzung des betreffenden Schriftstellers mit ihnen gelesen; sie selbst haben solche Übersetzungen geschaffen, z. B. Th. Guyot von den Briefen Ciceros, in jenem ergötzlichen Stil, in dem das Zeitalter Ludwigs XIV. das klassische Altertum zu modernisieren und zu französisieren liebte: Cicero sollte so reden, wie er als Franzose im 17. Jahrhundert geredet und seine „Billete" geschrieben hätte. Doch sind die Forderungen, die Coustel an den Übersetzer stellt, durchaus vernünftig und richtig. Schriftliche Übungen bestehen anfänglich in Übersetzungen in das Französische, erst gegen Ende kommen thèmes und compositions (Übersetzungen in das Lateinische und freie Aufsätze) hinzu. Ähnlich war wohl auch die Methode im Griechischen; doch trat dieses entschieden hinter dem Lateinischen zurück; dagegen kann man auch Lancelots Jardin des racines grecques mises en vers français (1657) nicht als Beweis anführen; den Namen einer „hellenistischen Sekte" haben sich die Jansenisten in Port Royal dadurch jedenfalls nicht verdient.

Wohl aber ist von dem Vorwurf einer Vernachlässigung des Griechischen ein anderer Pädagoge freizusprechen, der in etwas weiterem Abstand doch mit diesen Männern von Port Royal zusammen genannt werden darf,

Charles Rollin (1661—1741), der Verfasser eines Traité des études voll gesunder pädagogischer Gedanken. Er wies, da ihm der Sinn für die ästhetische und die moralische Seite des klassischen Altertums, für seine Einfachheit und Erhabenheit wie kaum einem anderen vor ihm erschlossen war, besonders auf das Griechische hin. Le bon goût c'est le principal fruit qu'on doive faire tirer aux jeunes gens de la lecture des anciens: damit stellt er den Gesichtspunkt für diesen Teil des Unterrichts fest. Und nun heißt es von den Griechen insbesondere: la Grèce a toujours été, et sera toujours, la source du goût, c'est là qu'il faut puiser toutes les connaissances, si l'on veut remonter jusqu'à leur origine: éloquence, poésie, histoire, philosophie, médecine, c'est dans la Grèce que toutes ces sciences et tous ces arts se sont formés et pour la plupart perfectionnés, et c'est là qu'il faut les aller chercher. Darum soll so früh als möglich mit dem Unterricht im Griechischen begonnen werden und dieser Wertschätzung der Alten dann auch die Auswahl der Lektüre, der lateinischen sowohl als der griechischen entsprechen. Doch empfiehlt er aus seiner strengen Moralität und Religiosität heraus Vorsicht, z. B. bei der Lektüre des Terenz, den er nur in der gereinigten Ausgabe eines „Terentius christianus“ zulassen will. Daneben hält er aber auch an der Pflege des Französischen fest: „von unserer Poesie“ sollen die Schüler „eine Anschauung“ erhalten. Und auch die Aufnahme der Geschichte, wenigstens der alten, hat er dringend befürwortet.

Endlich mag in diesem Zusammenhang auch noch Fénelon (1651 bis 1715) erwähnt werden. Berühmt als Prinzenerzieher, hat auch er durch seinen Télémaque in einer unserem Geschmack freilich wenig zusagenden Form auf das griechische Altertum und seinen Nutzen für die moderne Erziehung hingewiesen. Als Erziehungsroman wurde dieses Buch der Vorläufer von Rousseaus Emil und überdies selbst auch ein viel gelesenes Schulbuch. Der Einfluß des Descartes und der von ihm ausgehenden rationalistischen Richtung ist bei Fénelon unverkennbar. In seiner Schrift de l'éducation des filles von 1687 hat er als feiner Beobachter und Kenner der Frauen eine Reihe guter Gedanken über die Erziehung der Mädchen ausgesprochen, die lange nachgewirkt haben. Er warnt, sie eitel und geziert zu machen, empfiehlt Behutsamkeit und „Schamhaftigkeit hinsichtlich der Wissenschaften“ und will, daß man bei dem, was man sie lehrt, vor allem auf ihren künftigen Beruf, Kinder zu erziehen und das Haus zu verwalten, Rücksicht nehme.

Wichtiger als die Reformschulen der Jansenisten und die Reformideen einzelner Pädagogen, die gegen die Macht der Jesuiten auf dem Gebiet der Erziehung und des Unterrichts doch nichts anrichten konnten, ist für die Entwicklung der französischen Bildung und Literatur der interessante Kampf um den Wert des klassischen Altertums, der durch Perrault in seiner Parallèle des anciens et des modernes (1688) entfesselt und zwischen seinen Anhängern und Gegnern ausgefochten wurde. Er zeigt uns den tiefgehenden Einfluß der antiken Literatur auf die moderne französische. Nicht an der Vortrefflichkeit der Alten wird gezweifelt und verlangt, daß man aufhören solle, sie für vorbildlich zu halten; im Gegen-

teil solle bis zu den höchsten Klassen hinauf die Jugend sie studieren und verehren, nur solle sie sie nicht anbeten und nicht glauben, daß sie unerreichbar und unübertrefflich seien. Es war also wesentlich ein Streit um Glauben oder Superstition, um Verehrung oder Anbetung, und es handelte sich um dieselbe Frage, die Schiller in der Abhandlung über naive und sentimentalische Dichtung gestellt hat: können wir Modernen neben den Alten bestehen? Die Tragödien Racines und Corneilles gaben den Franzosen jener Tage darauf dieselbe bejahende Antwort, wie in Deutschland hundert Jahre später Goethes Iphigenie oder Hermann und Dorothea: auch sie waren klassisch und antikisierend, wenn uns auch dieser französische Klassizismus allzu höfisch und allzu zopfig anmutet. Darum hatte nicht nur Perrault, sondern ebenso auch sein Gegner Boileau recht: sie standen schließlich beide auf gleichem Boden. Dabei begreift sich aber auch, daß dieser Kampf um den Klassizismus in Frankreich ein spezifisch literarischer war und auf die Pädagogik unmittelbar keinen Einfluß hatte. Im Gegenteil, der Widerspruch wurde nur immer tiefer: Frankreichs Literatur wurde voltaireanisch, seine Erziehung blieb jesuitisch. Wie sehr dieser Orden fortfuhr, die Schule zu beherrschen, sieht man schon aus der Zahl der Jesuitenschulen, deren es 1750 in Frankreich sechshundertundneunundsechzig gab. Nicht einmal die Verdrängung der lateinischen Grammatik des Despauterius durch die weit praktischere von Port Royal war durchzusetzen. Die wirkliche Erneuerung auch nur der pädagogischen Theorie ließ in Frankreich noch siebzig bis achtzig Jahre auf sich warten.

Essais de Michel de Montaigne. Texte original de 1580, publié par Dezeimeris et Barkhausen, 1870. Die im Text genannten Kapitel 25 und 26 sind in späteren Ausgaben 24 und 25. K. Olzscha, Der muttersprachliche und lateinische Unterricht in den Petites Écoles von Port Royal (Programm des Realgymn. zu Annaberg), 1890. B. J. Lange, Die Pädagogik des Pierre Coustel, 1903. E. v. Sallwürk, Bildung und Bildungswesen in Frankreich während des 17. und 18. Jahrhunderts (in Schmids Gesch. der Erziehung IV, 1). Alfr. Heubaum, Geschichte des deutschen Bildungswesens seit der Mitte des 17. Jahrhunderts, Bd. I, 1905: in dem etwas wirren Durcheinander dieses sehr wertvollen, nur allzu geistreich schillernden Buches ist auf S. 199 ff. auch von den hier besprochenen Erscheinungen in Frankreich die Rede.

4. Eine ähnliche Stellung wie in Frankreich Descartes nimmt in England Francis Bacon (1561—1626) in der Geschichte der Pädagogik ein. Ihm gebührt darin ein Platz um des Anteils willen, den er an der philosophischen Gesamtbewegung und an der Umgestaltung der ganzen Weltanschauung hat. Wenn man auf das Bruchstück der Nova Atlantis mit seiner Schilderung des Schatzhauses der Wissenschaften verweisen wollte, so wären die Utopien von Th. Morus, Campanella und Andreä, die sich alle mehr oder weniger eingehend mit Erziehungsfragen oder Erziehungsidealen befassen, weit eher zu nennen, als diese fragmentarischen Ausführungen Bacons: besonders Campanella, der in seiner „Civitas solis“ (1620) für die öffentlich-staatliche Erziehung der Kinder eintritt, an die Stelle des humanistischen ein rein realistisches Bildungsideal setzt und den Unterricht auf Anschauung gründen will. Was Bacon sonst direkt Pädagogisches sagt, sind nur gelegentliche Bemerkungen wie das oft zitierte Wort: „Was die Pädagogik betrifft, so erhole dir Rats bei den Schulen der Jesuiten; Besseres gibt es nicht.“ Dagegen gehört auch er wie

Descartes zu den Bahnbrechern einer neuen Weltanschauung, für die er das Programm entwirft und die Methode festzustellen sucht; dadurch gewinnt er Einfluß wie auf die Forschung so indirekt auch auf den Unterricht und seine Ziele und Mittel. Vetustas cessit, ratio vicit! mit diesem Ruf wendet er sich vom Humanismus und in der Philosophie von Aristoteles ab, den er leidenschaftlich bekämpft und dessen Organon er darum sein novum Organon, dessen Syllogistik er seine Induktionslehre entgegengestellt hat. Und wenn er unter den vier Klassen von Vorurteilen, die den Blick des Menschen gefangen nehmen und trüben, an dritter und vierter Stelle die idola fori und die idola theatri nennt, so meint er damit den Autoritätsglauben, in dem die Scholastik vor allem Aristoteles gegenüber befangen war. Im vollen Gegensatz dazu weist er auf die Natur selbst und auf die eigene Wahrnehmung hin: jene muß man kennen, um sie beherrschen und in den Dienst des Menschen zwingen zu können; denn Wissen ist Macht. Das Ziel ist also utilitaristisch bestimmt, der Weg zum Ziel aber ist Naturerkenntnis. Dazu bedarf es vor allem einer ars inveniendi, einer neuen besseren Methode, und das ist die der Induktion. Gerade hier liegt jedoch das Zweiseitige, um nicht zu sagen: das Zwiespältige in Bacons Philosophieren: was er auf diesem neuen Wege gewinnen will, das sind die „Formen" der Natur, ein Mittelding zwischen den platonischen Ideen und den modernen Naturgesetzen; und etwas vom humanistischen Ungestüm und Faustischen Zauberwesen zeigt sich bei ihm noch darin, daß er an die Erkenntnis dieser Formen die Hoffnung auf ein magisches Wirken auf die Natur knüpft. Ebenso ungeduldig bricht er vor der Zeit den induktiven Fortschritt ab, der freilich so, wie er ihn bestimmt und beschrieben hat, niemals zum gewünschten Ziele führen konnte. Das mindert ja sein Verdienst erheblich. Bacon ist kein Naturforscher gewesen und hat die naturwissenschaftliche Methode nicht richtig bestimmt; aber er hat als erster entschlossener Empirist der Wissenschaft die Erforschung der Natur als Aufgabe vorgezeichnet und hat sie auf den richtigen Weg der induktiven Methode mit den beiden Hilfsmitteln der Beobachtung und des Experiments verwiesen. Und er hat zugleich erkannt, wie viel noch zu tun sei, indem er den globus intellectualis ausmaß und die Felder und Gebiete bezeichnete, wo gearbeitet werden müsse. Darin hat er etwas Divinatorisches, und zugleich enthüllt sich hier seine grandeur, die großartige Weise seines Philosophierens, das er betrieb „wie ein Lordkanzler": er war der empiristische Generalstabschef, die Schlachten zu schlagen und die Siege zu erfechten überließ er der Erfahrungswissenschaft; er war Naturdenker, nicht Naturforscher. Indem er als Philosoph die Menschen an die Natur wies und ihnen die Beobachtung und das Experiment als Schlüssel in die Hand gab, hat er die Richtung in die Wege geleitet, die zunächst in England eine empiristische Philosophie ins Leben rief, die aber durch ihren Empirismus auch auf die pädagogische Theorie und Praxis mit Notwendigkeit befruchtend und umgestaltend wirkte. Man durfte ja nur die Worte Natur, Anschauung, Beobachtung zu Schlagworten erheben, dann mußte man sich angesichts solcher neuer Forderungen von der humanistischen „Wortwissenschaft" abwenden. Und so begegnen wir denn auch

den Spuren Bacons bei den pädagogischen Kritikern und Reformern des 17. Jahrhunderts, bei Andreä und Schupp, bei Ratke und Jungius, bei Alsted und Comenius in überraschender Häufigkeit, man könnte sagen: auf Schritt und Tritt.

In England selbst ist es Milton, der Dichter des verlorenen Paradieses (1608—1674), der in seiner Schrift on education vom Jahre 1644 auf Bacons Bahnen weiter ging; doch hat auch Ramus, wie sein Lehrbuch über die Logik beweist, auf Milton gewirkt. Den Anlaß zu jener Schrift gab die Berufung des Comenius nach England; ihn zu bekämpfen hat sie Milton für dessen Freund Samuel Hartlib geschrieben. Die Hauptsache ist dem patriotischen Puritaner und Liberalen die Erziehung zur Tugend, die England nicht entbehren kann, weil auf ihr die Sache der Freiheit ruht. Lernen soll man Sachen, nur als Mittel dazu sind die Sprachen wertvoll und notwendig; dagegen spricht er sich gegen die lange Dauer des Sprachunterrichts auf den Schulen und gegen alle bloße Wortweisheit entschieden aus. Endlich betont er auch die Notwendigkeit körperlicher Übungen. Für diese neue Art der Erziehung fordert er aber eine neue Unterrichtsanstalt, die Schule und Universität zu vereinigen habe, und entwirft dafür einen Lehrplan und vierteiligen Studiengang, für dessen unterste Stufe er selbst eine durch Kürze sich auszeichnende lateinische Grammatik geschrieben hat. Die Hauptsache freilich ist nicht diese, sondern eine ausgedehnte Lektüre klassischer Autoren in sachlichem Interesse und zum Zweck praktischer Verwertung im Leben; doch wird von Milton dabei natürlich auch der Poesie um ihrer selbst willen ein Platz eingeräumt. Daneben sollen aber auch Mathematik, Naturwissenschaften und allerlei praktische Fächer gelehrt und möglichst der Anschauung zugänglich gemacht werden. Da jedoch zu seiner Zeit England und speziell das Parlament anderes Näherliegendes zu tun hatte, als Schulen und Universitäten zu reformieren, so sehr das letztere auch gewünscht hätte, Oxford und Cambridge, diese Burgen des Hochkirchentums, umzugestalten, und so sehr ihm in Miltons Vorschlägen das puritanische Element zusagen mußte, so hatte das Schriftchen im Drang der Umstände ebensowenig Erfolg, wie Comenius mit seinen pansophischen und pädagogischen Reformideen in England durchdrang; daher mag das darüber Gesagte genügen. Dagegen soll in diesem Zusammenhang wenigstens erwähnt werden, daß der Mechaniker und Mediziner William Petty (1623—1687) im Anschluß an die Gedanken Bacons die Einrichtung von Ergastula literaria mit vorwiegend praktischem (d. h. Handfertigkeits-)Unterricht vorschlug. Das wäre eine gründliche Umgestaltung des englischen Schulwesens im utilitaristischen Sinne gewesen.

Ueber Bacon handelt am besten H. Heussler, Francis Bacon und seine geschichtliche Stellung, 1889, und H. Natge, Ueber Fr. Bacons Formenlehre, 1891. Ueber seine Nova Atlantis und die Utopisten überhaupt vgl. Schlaraffia Politica, I. Geschichte der Dichtungen vom besten Staat, 1892. — Miltons pädagogische Schriften und Aeußerungen von Jürgen Bona Meyer in der Bibl. Pädag. Klassiker von Fr. Mann Bd. 31. H. von Dadelsen, Milton als Pädagog, Programm Gebweiler 1885, und G. Schmid in Schmids Gesch. d. Erziehung 3, 1.

5. Milton dachte an Schulen, er hat auch persönlich unterrichtet; insofern mag er den Übergang zu den Reformern in Deutschland bilden.

Während es nämlich in Frankreich und England zuerst Philosophen waren, die gegen den Schulschlendrian ihrer Zeit ihre Stimme erhoben und ein neues Bildungsideal suchten, ist es in Deutschland ein Pädagoge und Schulmann, der sich nicht nur nebenher seine Gedanken über Erziehung machte und sie höchstens im engen Kreis eines adligen Hauses verwirklichen wollte, sondern der aus der Praxis heraus und für die Praxis auf Neues sann und auf Neues kam und sein ganzes Leben und seine ganze Kraft dafür einsetzte, eine vollständige Umwälzung des gesamten öffentlichen Erziehungs-, Unterrichts- und Schulwesens herbeizuführen. Und was Ratichius für Deutschland wollte und war, das war dann in einem räumlich und sachlich noch umfassenderen Sinn Comenius für ganz Europa.

Der erste und ältere von beiden ist Ratke. Bei ihm und ebenso nachher bei Comenius können wir es wie bei Sturm nicht vermeiden, eingehender auch von ihrem Leben zu reden. Wolfgang Ratke oder, wie er sich selbst nach alter Humanistenweise latinisierend nannte, Ratichius ist am 18. Oktober 1571 zu Wilster im Holsteinschen geboren, studierte Theologie, vor allem Hebräisch, machte größere Reisen erst nach England, dann nach Holland, wo er Privatunterricht gab und dem Prinzen Moritz von Oranien seine Dienste zur Verbesserung der holländischen Schulen anbot. Da dieser aber nur eine Methode für die Verbesserung des Lateinunterrichts von ihm haben wollte, wandte sich Ratke an den Rat der Stadt Frankfurt a. M. und an eine Reihe deutscher Fürsten und schließlich im Jahre 1612 mit einem Memorial über eine neuerfundene Lehrart an das Deutsche Reich im ganzen und versprach, „Anleitung zu geben, 1. wie die Ebreische, Griechische, Lateinische und Andere sprachen mehr in gar kurzer Zeit, sowol bey Alten alss Jungen leichtlich zu lernen und fortzupflanzen seien; 2. wie nicht allein in Hochteutscher, sondern auch In Allen Anderen Sprachen eine Schule Anzurichten, darinnen Alle Künste und Fakulteten Ausführlich können gelernet und Propagirt werden; 3. wie im Gantzen Reich ein einträchtige Sprach, ein einträchtige Regierung, Und endlich auch ein einträchtige Religion bequemlich einzuführen und friedlich zu erhalten sey". Mehrere deutsche Fürsten ließen darauf hin die neue Methode prüfen, insbesondere traten Hessen und Weimar der Sache näher. Der Landgraf Ludwig V. von Hessen-Darmstadt bestellte zwei Gießener Professoren, den Orientalisten Christoph Helwig und den Mathematiker Joachim Jung, um „den Grund solches Werkes genau zu untersuchen". Diese sprachen sich in ihrem „Bericht über die Didactica oder Lehrkunst W. Ratichii" durchaus zustimmend aus und begeisterten sich so für seine Sache, daß sie in seinem Sinn Lehrbücher verfaßten und ihn als seine Gehilfen von Frankfurt nach Augsburg begleiteten, wo er eine Schule nach seinen Ideen organisieren sollte. Allein der Erfolg entsprach den hochgespannten Erwartungen nicht, wenn auch die Schuld mehr an äußeren Umständen als in der Sache selbst lag. Die beiden Kollaboranten zerfielen mit Ratke und kehrten nach Gießen zurück, wo Helwig bis zu seinem Tode im Jahre 1617 zu verwirklichen suchte, was in Augsburg an Ratkes Unverträglichkeit gescheitert war. Aber auch dieser selbst verließ nach wenig mehr als einem Jahr die Stadt. Nach verschiedenen

Reisen und Berufungen, die zu keinem definitiven Engagement führten, wurde Ratke endlich im Jahre 1618 von dem Fürsten Ludwig zu Anhalt-Cöthen, dem Stifter der fruchtbringenden Gesellschaft, nach Cöthen eingeladen, damit er hier das Schulwesen nach seiner Methode reformiere. Das geschieht, die neue Lehrart wird in den öffentlichen Schulen Cöthens eingeführt. Aber einerseits erfüllte das Werk die großartigen Verheißungen seines Gründers nicht, und andererseits zeigte sich Ratke auch hier wieder durchaus unverträglich und anmaßend, überdies war er als Lutheraner der reformierten Geistlichkeit Cöthens ein Dorn im Auge, gab ihr vielleicht auch wirklich Grund zu einigem Mißtrauen: so wurde er in der Nacht vom 5. zum 6. Oktober 1619 auf Befehl des ihm erst so gnädig gesinnten Fürsten verhaftet und eingesperrt, während die Schule im ganzen nach seiner Einrichtung weiter geführt werden sollte. Freigelassen wandte sich Ratke 1620 nach Magdeburg, konnte sich aber auch hier nicht halten. Nun nahm sich die Prinzessin Anna Sophia von Rudolstadt für einige Jahre seiner an und empfahl ihn später auch dem schwedischen Kanzler Oxenstierna, der zwar fand, daß er die Gebrechen der Schule nicht übel aufdecke, allein die Heilmittel, die er dagegen vorschlage, seien unzureichend. Schließlich aber — et hoc belli furor elusit; überdies machte ihn ein Schlaganfall arbeitsunfähig und so erlöste ihn am 27. April 1635 der Tod von schweren Leiden und von seinem immer wieder erfolglosen sich Abmühen.

Ratke erinnert mit seinem unsteten Wesen, seinen großwortigen Versprechungen, seinen unbefriedigenden Leistungen und seinen ausbleibenden Erfolgen an Basedow, in dem persönlichen Ungeschick seine Ideale zu verwirklichen an Pestalozzi. Was aber besonders charakteristisch für ihn ist, das ist seine Geheimniskrämerei; jeder, dem er seine Methode mitteilte — er entschloß sich überhaupt nur schwer dazu —, mußte einen Revers unterzeichnen, worin er sich verpflichtete, „ohne seinen Vorwissen und Willen keinem etwas davon zu communizieren, viel weniger in Druck zu verfertigen, auch darinne nichts anzustellen oder anstellen zu helfen, Alles wie vermeldet ohne sein Vorwissen und Willen nicht zu entdecken“. Dieses Geheimtun mit seiner Methode und die Reklame, die er selbst und die seine Anhänger, die Ratichianer, dafür machten, lassen allerdings den Schein des Scharlatans und Schwindlers auf ihn fallen und erinnern wie schon seine Zeitgenossen, so noch mehr uns an die Alchimisten jener Tage, die den Fürsten goldne Berge oder den Stein der Weisen versprachen und dabei ebensowenig oder ebensoviel Erfolg hatten wie der offenbar recht unpraktische Ratke. Läßt sich aber so jenes Auftreten aus den Sitten seiner Zeit heraus verstehen, so gehört ja andererseits bei allen pädagogischen Neuerern bis zum heutigen Tag das Klappern mit zum Handwerk. Uns aber hat es Ratke durch dieses Geheimtun schwer gemacht, uns einen ganz klaren Einblick in seine Absichten und in seine Methode zu verschaffen. Immerhin geben seine eigenen Aufzeichnungen und Memorialen und die Gutachten der Gießener und Jenenser Professoren leidlich genügenden Aufschluß über ihn und seine Didaktik.

Darnach wandte er sich zuerst gegen das bisherige Lehrverfahren, an dem er die gedächtnismäßige und verkehrte Art des Sprachunterrichts tadelte

und die einseitige Bevorzugung und Tyrannei des Lateinischen bekämpfte, während doch auch andere Sprachen Beachtung verdienen — er nennt Griechisch, Hebräisch, Chaldäisch und Syrisch. Zu ihrer Erlernung müsse Platz geschafft, namentlich aber müsse die Muttersprache aus ihrer langjährigen Vernachlässigung hervorgezogen und „recht und künstlich“ gelehrt werden, zumal da in ihr auch viel besser als in einer fremden Sprache alle Künste und Wissenschaften fortgepflanzt werden können. Die neue Methode dagegen, die ohne eine besondere Kunst, die Didaktik, nicht zu erlangen sei, lasse wirkliche Lehrgabe gewinnen, erstrecke sich auf alle Sprachen, Wissenschaften und Künste, schöpfe ihre Regeln sowohl „aus der Natur des Verstandes, Gedächtnis, der Sinne, ja des gantzen Menschen, als auch aus den Eigenschaften der Sprachen, Künste und Wissenschaften“ und verkürze den Unterricht so, daß man eine Sprache in einem halben oder höchstens in einem Jahr in täglich zwei bis vier Stunden bequem und besser lehren und lernen könne als die Muttersprache, und noch „bequemer und vorteiliger“ die Künste und Wissenschaften.

Hand in Hand mit dieser Überschätzung der Methode und speziell seiner Methode geht dann das Verlangen nach neuen Schulbüchern, wie er denn in Cöthen als erstes und wichtigstes Stück der Reform die Einrichtung einer eigenen Druckerei verlangt hat, in der diese Bücher gedruckt werden sollten. Auch das ist seit Ratke für jede Schulreform bezeichnend geblieben, daß sie mit einer neuen Methode und mit neuen Schulbüchern anhebt und statt auf die Menschen auf die richtigen Bücher und auf die richtige Methode ein übertriebenes Gewicht legt. Dabei sollten dann Gelehrte aller Art helfen, zumal da Ratke wie vor ihm Ramus und nach ihm Comenius ursprünglich an eine allgemeine Umgestaltung und Vereinfachung sämtlicher Wissenschaften dachte. In Cöthen handelte es sich jedoch vor allem um Lehrbücher pro didactica.

Worin bestand nun aber inhaltlich das Neue, das dieser Didaktiker zu leisten versprach? Fassen wir zunächst die allgemeinen Grundsätze und Regeln ins Auge, wie er sie z. B. für den Fürsten Ludwig bei seiner Ankunft in Cöthen 1618 aufgezeichnet oder 1629 einer Kommission zu Jena vorgelegt hat. (Ich benütze im folgenden die lateinische Fassung dieser letzteren und ergänze sie durch die deutsche Fassung der ersteren.)

1. Omnia praeviis precibus (das nicht allein alle Lektionen mit vorgehendem Gebett Angefangt, sondern auch die allererste Unterweisung Im lesen und schreiben Auss Gotteswort geschehe, darzu dann Sonderbahre Schulbüchlein, In Allen Sprachen gleichförmig, mit Sprüchen h. Schrift, nach Allen und Jeden Articuln und Hauptpunkten Christlicher Lehr und Lebens, zu verfassen und zu trucken weren). 2. Juxta Methodum Naturae omnia (welche In allen ihren Verrichtungen von dem einfeltigeren und schlechteren zu dem grösseren und höheren, und Also von dem bekannten zu dem unbekannten zu schreiten pfleget). 3. Non nisi Unum uno tempore (die Lehr Jungen Auff einmal nicht mehr, dan in einer Sprach oder Kunst, durch fleißige Übung unterrichtet und eh sie dieselbige wol gelehrnet und ergriffen, zu keiner anderen zugelassen werden). 4. Idque Crebro. 5. Omnia primum in lingua vernacula. 6. Ex vernacula in Lin-

guas alias. 7. Absque coactione omnia (und derowegen kein Lehr-Jünger, deß Lehrnens halben, von seinem praeceptore, Aber wol Mutwillens und Bossheit halben, von einem Andern darzu bestelten Auffseher, geschlagen und bestraffet werde). 8. Omnia ad harmoniam (also, das nicht Allein Alle Sprachen Auff einerley Art und Weiss getrieben, sondern Auch in einer Kunst nichts, das der Andern zuwider lauffen möchte, gesetzet werde). 9. Omnis labor ad praeceptorem. 10. In discipulo silentium Pythagoricum (discipulus nihil interroget nec loquatur in ipsa lectione). 11. Omnis lingua ex meditulio suo (exercitia igitur, ut vulgo in scholis praescribuntur, interdicta sunt). 12. In discipulo omnia absque praeiudicio. 13. Non nisi praeceptor Unus in Una re. 14. Ne modus rei ante rem (das keine Reguln und ursachen eines Dinges oder Sprachen den Lehr-Jungen fürgeschriben, viel weniger ausswendig zu lehrnen Auffgetragen werden, er habe den zuvor die sach oder sprach selbsten auss einem bewährten Authore oder Scribenten zimlicher massen erlehrnet und bekant gemacht). 15. Institutionis initium fiat a sacris. 16. Juventus universa institutioni traditor (daß die Lehrkunst ein gemeines durchgehendes Werk seie, darvon niemand, er sei Knab oder Meidlin, aussgeschlossen werde: Zum wenigsten, biss das sie recht und fertig lesen und schreiben lehrnen). 17. Per inductionem et Experimentum omnium certitudo (non igitur autoritas destituta rationibus et experimento valeat nec vetustas quicquam praescribat). 18. Nihil extra propositum Autorem. 19. Omnes disciplinae dupliciter (das Auch Alle Künste Auf zweierley Weise, erstlich In kurtzen begriffen, und hernaher erst in vollkommenen Unterrichten, verfasset und gelehrt werden). 20. Praeceptor non nisi doceat; Disciplina penes Scholarchas esto. 21. Discipuli universi in conspectu Praeceptoris sedeant, eadem perpetua serie, nisi praeceptor mutet. 22. Discipulus nullam lectionis horam negligat. 23. Disciplinae domesticae cum scholastica sit conformitas. 24. Memoria localis in Autore et praeceptis imprimendis observator. 25. Linguae docentor ad usum loquendi. 26. Discipulo nihil quicquam proponendum quod pravum conceptum in ipsius intellectu formare possit. Aus der deutschen Fassung füge ich noch hinzu 27. Das nicht allein in Lateinischer oder Griechischer Sprachen wie biss dahero gebreuchlich gewesen, sondern Auch in hochteutschen und allen Andern notwendigen Sprachen, die Künste und Faculteten verfasset und getriben werden.

Das war nun nicht alles neu, der siebzehnte Satz z. B. weist deutlich auf Bacons Einfluß hin. Aber es war in der Pädagogik ein neuer Geist, der sich in der Zusammenstellung dieser einfach und knapp formulierten Sätze aussprach — rational und empiristisch zugleich, was keine Gegensätze sind, und dazu das nationale Element, das ja schon im Frankfurter Memorial als Verheißung einer einträchtigen Sprache, Regierung und Religion im ganzen Reich eine Rolle spielt.

Nach diesen Grundsätzen suchte Ratke in Cöthen seine Schule einzurichten und zu gestalten, auf sie müssen wir daher einen Blick werfen. Zunächst galt es Lehrer heranzubilden, die der neuen Methode kundig diese in der Schule zur Anwendung bringen konnten. So wurde mit einer Art von Lehrerseminar der Anfang gemacht, d. h. die Kolla-

boranten wurden durch Ratke in der neuen Didaktik unterwiesen und zu Privatlehrkursen zugelassen, die er im Schloß zu Cöthen eröffnete und als Musterlektionen nach den Vorschriften seiner neuen Lehrart angesehen wissen wollte. Dann wurden, wie schon erwähnt, in der neu eingerichteten Druckerei die nötigen Schulbücher in großer Zahl und mit möglichster Raschheit fertig gestellt, wobei natürlich die Hilfe der Kollaboranten in Anspruch genommen wurde. Darauf lud Fürst Ludwig die Bevölkerung Cöthens ein, dem neuen Schulwerk ihre Teilnahme zu schenken und sich „zu der Lehrkunst zu bequemen“, und, halb freiwillig, halb gezwungen, füllten sich denn auch die Klassen rasch mit hundertundeinundachtzig Knaben und hundertundeinunddreißig Mädchen. Es waren drei Abteilungen: 1. Die in drei Klassen zerfallende deutsche Schule — der Name taucht hier zuerst auf — für Knaben und, parallel gehend, für Mädchen, die von Schulmeisterinnen unterrichtet wurden. Durch sie sollte sich die Forderung erfüllen, daß der Knabe die deutsche Sprachkunst recht und wohl gelernet haben müsse, ehe er weiter gehe. Lesen, Schreiben, deutsche Sprachlehre, Religion, Singen und („wer darzu tüchtig“) Rechnen [1]) waren die Unterrichtsfächer; 2. die lateinische und 3. die griechische Klasse. In der zweiten lateinischen Abteilung wird, sobald der Knabe lateinisch lesen und schreiben kann, was vielleicht schon in den deutschen Klassen geübt worden ist, jedenfalls hier nicht mehr besonders geübt werden soll, mit der Lektüre des Terenz, des Normalautors der Ratichianer, begonnen. Das sittlich Bedenklichste war wohl in den Schulausgaben beseitigt; im übrigen kann bei anstößigen Stellen der Lehrer einen geeigneten Bibelspruch beiziehen und auf die Strafbarkeit der Sünde und die christliche „Liebelehre“ hinweisen. Zuerst bekommen die Schüler eine deutsche Terenzübersetzung in die Hand, und nun werden die Stücke der Reihe nach gelesen und so oft gelesen, bis ihnen der deutsche Terenz ganz und gar bekannt ist. Darauf beginnt die Lektüre des lateinischen Terenz. Der Lehrer entwickelt den Schülern die Disposition der sechs Komödien, nimmt die erste Komödie Andriam vor sich und liest alle Tage einen Actum zwölfmal, so er vier Stunden den Tag hat, also daß er jede Stunde dreimal einen Akt, zweimal explicando, doch nur ad sensum, und zum drittenmal tantum legendo ohne einige Explikation vortrage; am Sonnabend repetiert er die ganze Komödie explicando cum semel ad sensum. So wird der ganze Terenz in sechs Wochen dreizehnmal absolviert. In der siebenten Woche wird er noch einmal von Anfang bis Ende repetiert. Darauf wird in zwanzig Tagen Plautus einmal fein ad sensum expliziert. Dabei sollen sich die Jungen die gemeinsten Wörter und Redensarten merken, sie, wenn sie nach Haus gehen, untereinander „nur gleichsam spielend und ungezwungen“ anwenden und so lateinisch zu sprechen anfangen. Nun geht es an die Grammatik, die ebenfalls am Terenz eingeübt wird, der also nun aufs neue durchgenommen werden muß, damit an ihm die Knaben flektieren lernen, ne memoriter recitet discipulus

---

[1]) Man sieht, daß Rechnen immer noch für eine schwere Kunst angesehen wurde; daher führte man es vorsichtigerweise nur fakultativ für die Fähigsten ein.

flexiones. Ein drittes Mal beginnt das Spiel zur Einübung der gesamten Formenlehre, das vierte Mal gilt der Syntax; und nun erst lesen und übersetzen die Schüler selber, die bis dahin nur zugehört haben, den Terenz mit verteilten Rollen. Die Schreibübungen, zuerst aus dem Lateinischen ins Deutsche, werden ebenfalls dem Terenz entnommen; erst wenn die Schüler mit diesem ganz vertraut sind, wird im Anschluß an ihn auch in das Lateinische übersetzt.

So etwa hat es Ratke in Augsburg und Cöthen getrieben; etwas anders sein Anhänger Kromayer nach der Weimarischen Schulordnung von 1619. Aber der Unterschied ist nicht groß; jedenfalls wird Terenz auf die entsetzlichste Weise ausgepreßt und den Schülern bis zur Erschlaffung und zum Ekel immer aufs neue vorgeführt. Und zwar in den Schulstunden: jede Repetition zu Hause ist verpönt, höchstens daß sie in den ersten Tagen zu Haus den Inhalt des deutsch gehörten Terenz erzählen oder die Komödie in deutscher Übersetzung selber noch einmal durchlesen dürfen; dagegen ist es ihnen späterhin verboten, den lateinischen Terenz für sich zu lesen oder auch nur mit nach Hause zu nehmen, „damit sie in der Quantität nicht anstoßen"; es bedürfte ja der Lehrjunge des Lehrers nicht, wenn er selbst wollte weise sein. Erst in der griechischen Klasse wurde der häusliche Fleiß zu Hilfe genommen, übrigens hier ähnlich mit dem Neuen Testament verfahren wie im Lateinischen mit dem Terenz; schließlich sollte auch griechisch gesprochen werden.

Wir werden uns nach diesen Proben aus seinem Sprachunterricht nicht wundern, daß Ratkes Werk in Augsburg und in Cöthen scheiterte. Nicht nur der konfessionelle Hader zwischen dem Lutheraner und der reformierten Geistlichkeit, nicht nur das persönliche Ungeschick des Didaktikers, sondern die inneren Widersprüche und Halbheiten seiner Reform selbst sind an dem Mißlingen schuld. Schon in den Prinzipien ist manches Bedenkliche, man denke nur an das wochenlange Pythagoreische Stillschweigen der armen Jungen während des Unterrichts und an die Überspannung der Forderung dieses Konzentrationsfanatikers: eines nach dem andern, die seinem Grundsatz: alles ohne Abneigung! direkt entgegenlief. Gerade im lateinischen Unterricht, wo jene so einseitig angewendet wurde, mußte die Schüler eine wahre Wut gegen den Normalautor erfassen, dagegen half auch schwerlich viel, daß Ratke nie zwei Stunden hintereinander unterrichten ließ, sondern zwischen je zwei Unterrichtsstunden vormittags und nachmittags eine sogenannte „Quickstunde" einschob, eine Einrichtung, die für die ohnedies etwas laxe Disziplin an der Cöthener Schule gefährlich wurde. Auch darüber wurde geklagt, daß die Kinder — auch schon in den deutschen Klassen, vollends aber im Lateinischen — durch das häufige Anhören die Dinge auswendig lernten, dagegen „wenn man sie extraordinarie examiniere, durchaus nichts lesen könnten". Und wie stimmte endlich seine Geringschätzung des Altertums zu der großen und bedeutsamen Rolle, die doch wieder das Lateinische und vor allem der Terenz in seiner Didaktik spielte? wie das auch von ihm noch festgehaltene Ziel lateinisch (und selbst griechisch) sprechen zu lernen, zu der Betonung der Muttersprache? Ja, manche Ratichianer sahen in Ratkes

Didaktik überhaupt nur eine neue Methode des Lateinischlernens, begannen deshalb alsbald mit diesem, übersprangen also die deutsche Schule und fielen so in die alten Fehler nur um so schlimmer zurück.

Während in Cöthen Ratkes Werk, das der Fürst auch ohne ihn fortzuführen entschlossen war, den Stürmen des dreißigjährigen Krieges erlag, wurde es zur selben Zeit in Weimar aufgenommen und so in einem etwas größeren Territorium praktisch durchgeführt. 1619 erschien für das Fürstentum Weimar eine neue Schulordnung, ausgearbeitet von dem Hofprediger Kromayer, der mit Ratkes Lehrart wohlvertraut schon im Jahr zuvor eine deutsche Grammatik, einen lateinischen Terenz und eine deutsche Genesis nach den Grundsätzen der neuen Methode hatte drucken lassen. Diese Schulordnung kann in gewissem Sinn als Quelle für Ratkes Bestrebungen und Methode benützt werden, wiewohl dieser selbst das Kromayersche Werk nicht durchweg anerkannt und gebilligt hat; auch hat Kromayer, praktischer als sein Meister, darin eine Reihe von wirklichen Verbesserungen an der Didaktik des Ratichius angebracht. Sie ist wesentlich für die Landschulen bestimmt und handelt daher „fürnehmlich“ von den deutschen Klassen; doch wird auch das Lateinische mit einbezogen, „weil selbiges auch an etlichen Orten auff den Dörfern mit getrieben wird“. Das Epochemachende an dieser Weimarschen Schulordnung aber ist das, daß hier endlich — im ersten Jahr des großen Kriegs! — verwirklicht wird, was Karl der Große und was Luther gedacht und geplant, gewünscht und angestrebt, aber nicht erreicht hatten: der staatliche Schulzwang wird praktisch durchgeführt. So ist sie recht eigentlich der erste Stiftungsbrief der allgemeinen deutschen Volksschule; daß er unter Ratkes Zeichen geschrieben wurde, macht diesen doch zu einem der größten pädagogischen Reformer aller Zeiten. Die Worte, in denen es geschah, lauten ohne alles Pathos schlicht und einfach so: „Sollen demnach hinführo die Pfarrherrn und Schulmeister an einem jeden Ort über alle Knaben und Mägdlein, die vom sechsten Jahr an biss ins zwölfte Jahr, bey jhrer Christlichen Gemeine gefunden werden, fleissige Verzeichniss und Register halten, auff das mit denen Eltern, welche jhre Kinder nicht wollen zur Schule halten, könne geredet werden, auch auffe bedarf durch zwang der weltlichen Obrigkeit dieselben in diesem Fall jhre schuldige Pflicht in acht zu nemen, angehalten werden mögen.“ Was die allgemeine Schulpflicht damals besagen wollte, welche Umwälzung sie hervorrufen mußte, das kann man sich an der einen Tatsache klar machen, daß noch zu Schupps Zeiten in der Stadt Hamburg nicht ein Zwölftel der Kinder die Schule besuchte. Weimar gebührt also der Ruhm, als erster Staat diese kühne und einschneidende Neuerung durchgeführt zu haben. Gotha folgte ihm darin 1642 nach, Braunschweig-Wolfenbüttel 1647, Württemberg 1649, Preußen erst 1717.

Im einzelnen weicht in dieser Weimarschen Schulordnung von Ratkes Anschauung erfreulich ab das Verbot des stummen Lernens; statt dessen soll sich der Lehrer mit dem ganzen Haufen beschäftigen und zu und mit allen reden. Dagegen entspricht es durchaus den Grundsätzen seiner Didaktik, daß die Knaben soviel als möglich „einerlei nach einander ge-

lehret werden und keines weges eines ins andere mengen, heute diss morgen dass: dass sie demnach erstlich recht deutsch lernen sollen, ehe man ihnen das Lateinische oder eine andere Sprache fürgibet". Wo sonderlich feine Ingenia vorhanden, an denen man merkt, daß sie zum Studieren tüchtig und künftig in andere Schulen geschickt werden mögen, „mit denen gebühret sich, nachdem sie fertig haben lesen gelernet, das man auch die deutsche Grammaticam fürnehme und dadurch eine gute Bereitung zur lateinischen Grammaticka mache". Auch wird dem Lehrer die Pflicht auferlegt, den Kindern das Studieren und Lernen leicht zu machen und ihnen zu empfehlen, zu Haus den Eltern vorzulesen, was sie in der Schule gelernt haben.

Ist in dem allem neben Abweichungen im einzelnen der Einfluß Ratkes deutlich erkennbar, so ist dies noch unmittelbarer der Fall in dem Abschnitt von den lateinischen Schulen. Zwar knüpft er im Grammatikunterricht an die den Schülern schon bekannte deutsche Grammatik an; im übrigen aber bildet die Terenzinterpretation auch hier das A und das O, nur wird ausdrücklich und mit besserem pädagogischen Takt bestimmt, daß der Lehrer zu Anfang derselben „von Wort zu Wort" exponiere; was er in der ersten halben Stunde vorübersetzt hat, soll dann von den Knaben in der anderen Hälfte nachexponiert werden; auch werden für die grammatische Applikation genaue Muster aufgestellt. Die exercitia styli oder Argumentlein bestehen ausschließlich in imitatio Terentii.

Auch der sachsen-gothaische Schulmethodus von 1642 hatte einen Ratichianer, den Rektor Andreas **Reyher**, zum Verfasser, während ein anderer Ratichianer, **Evenius**, wenigstens an den Vorarbeiten dazu beteiligt war; da aber Reyher auch schon und noch mehr dem Einfluß des Comenius untersteht, wird er besser erst im Anschluß an diesen besprochen. Dagegen hat der ehemalige Anhänger Ratkes in Gießen Joachim **Jung** als Rektor am Johanneum zu Hamburg von dessen Didaktik nichts mehr wissen wollen. Als Mann der Wissenschaft war er vielmehr Baconianer, der gegenüber den Spitzfindigkeiten der alten Logik mit Induktion und Experiment Ernst machte. In der Schule kehrte er neben der stärkeren Betonung von Mathematik und Naturwissenschaften, bei deren Behandlung er kühn und selbständig genug die atomistische Theorie erneuerte und auch die Schüler zu einer von aller aristotelischen Autorität unabhängigen Naturanschauung anzuleiten suchte, im übrigen zum alten humanistischen Schulbetrieb zurück. Endlich haben wir bei den Reformen des protestantischen Gymnasiums zu Straßburg zur Zeit Berneggers auf Spuren der Ratichischen Lehrweise schon zum voraus hingewiesen; und auch in der pädagogischen Literatur jener Tage treffen wir solche mehrfach an, so daß man den Einfluß Ratkes auf die Schule und die Pädagogik des siebzehnten Jahrhunderts ja nicht zu gering veranschlagen und namentlich nicht über dem des Comenius allzusehr zurücktreten lassen oder gar vergessen darf.

Die gesamte Literatur zu Ratke bis zum Jahre 1879 findet sich in dem Programm des Gymnasiums zu Kassel von 1882 „Die Quellen- und Hilfsschriften zur Geschichte des Didaktikers Wolfgang Ratichius" von Dr. Gideon Vogt verzeichnet und im I. Band der Comenius-Gesellschaft fortgesetzt bis zum Jahr 1892. Von **demselben** vier Abhandlungen

„Das Leben und die pädagogischen Bestrebungen des Wolfgang Ratichius", Kasseler Programme 1881 ff. und Wolfgang Ratichius der Vorgänger des Amos Comenius (in den Klassikern der Pädagogik Bd. XVII). J. Lattmann, Ratichius und die Ratichianer, 1898. — Christoph Helwig als Didaktiker von Herm. Siebeck (Festschrift z. 3. Jahrhundertfeier der Universität Gießen, Bd. 2, 1907. S. 293—328). E. Wohlwill, Joachim Jungius. Festrede zur Feier seines 300. Geburtstages am 22. Oktober 1887. Mit Beiträgen zu Jungius Biographie 1888. — Die Weimar'sche Schulordnung von 1619 bei Vormbaum a. a. O. II, S. 215 ff.

6. Auf ähnlichen Wegen wie Ratke und doch ihm an Reinheit und Stetigkeit des Willens, an Klarheit und Originalität des Denkens, an Tiefe und Feinheit des Gefühls weit überlegen finden wir seinen etwas jüngeren Zeitgenossen Comenius, dessen dreihundertjährige Geburtstagsfeier am 28. März 1892 bewiesen hat, wie kräftig die von ihm ausgehende Wirkung bis zum heutigen Tage noch fortlebt. So lebendig, wie es damals in der Feststimmung schien, ist er freilich nicht mehr; und der Versuch in einer Comenius-Gesellschaft gewissermaßen alle pädagogischen und humanitären Bestrebungen der Neuzeit zusammenzufassen ist eine Utopie, die auf einer großen Überschätzung des Mannes beruht.

Johann Amos Comenius oder Komensky (d. h. von Komna, der Heimat seiner Vorfahren) ist am 28. März 1592 in Nivniz bei Ungarisch-Brod in Mähren geboren und gehörte der böhmischen Brüdergemeinde an. Da sein Vater, ein Müller, früh starb, kam er erst mit sechzehn Jahren in die lateinische Schule. Diesem Umstand hatte er es wohl zu danken, daß er die Mängel und die Unnatur des Schulunterrichts seiner Zeit, worunter er zu leiden hatte, von Anfang an mit hellem Auge erkannte. 1611 bezog er die Universität Herborn, wo der Professor der Philosophie Johann Heinrich Alsted durch seine Bemühungen um eine enzyklopädische Universalphilosophie wohl mehr als durch die dem Comenius erst später bekannt gewordene Behandlung der Pädagogik Einfluß auf ihn gewann; auch von Ratke hörte er schon hier. Heimgekehrt übernahm er 1614 die Brüderschule zu Prerau, wo er, von Ratke angeregt, alsbald mit Reformen in dessen Sinn begann, auch facilioris grammaticae praecepta verfaßte. Zum Prediger geweiht kam er 1618 nach Fulneck als Geistlicher und zugleich als Direktor der dortigen Schule. Aber der Krieg machte dieser Wirksamkeit schon 1621 ein Ende. Von Schloß zu Schloß flüchtend und wohl auch ab und zu beschäftigt mit der Erziehung der Söhne seiner adeligen Beschützer mußte er endlich doch die mährisch-böhmische Heimat verlassen. 1628 wanderte er mit einigen Freunden nach Lissa in Polen. Hier gab er sich ganz seinen pädagogischen Bestrebungen hin, erteilte Unterricht an der dortigen Schule, beschäftigte sich mit der Abfassung seiner epochemachenden Schriften und trat zu dem Zweck mit Ratke, mit Andreä und andern über die von ihm als notwendig erkannte Unterrichtsreform in Korrespondenz. Rasch lenkten seine Schriften auch auswärts die Aufmerksamkeit auf ihn, und so wurde er auf Antrieb seines Freundes Samuel Hartlib, der gerade im Zusammenhang mit diesen Beziehungen und auf Grund der mit Comenius gemachten Erfahrungen Milton zur Abfassung seines pädagogischen Essais angeregt hat, 1641 nach England berufen, um hier das Schulwesen zu organisieren und Unterstützung für seine pansophischen Studien zu erhalten. Allein die politischen Verhältnisse

ließen es trotz aller guten Absichten des Parlaments nicht dazu kommen, und so wandte sich Comenius nach Schweden, wo er an einem reichen holländischen Kaufmann Ludwig van Geer eine kräftige Stütze fand. Auch mit Oxenstierna wurde er bekannt, der seinen Plänen mehr Beifall zollte als denen Ratkes und ihn mit der Abfassung von Schulbüchern beauftragte. Damit beschäftigte sich Comenius zuerst in Elbing, dann seit 1648 in Lissa, wohin er als erster Senior der Brüdergemeinde, deren Bischof er schon seit 1632 war, zurückkehrte. Nachdem er von hier aus im Auftrag des Fürsten Sigismund Rakoczy die Schule im ungarischen Saros Patak in seinem Geist und Sinn umgestaltet, aber damit jedenfalls keinen dauernden Erfolg erzielt hatte, mußte er im schwedisch-polnischen Krieg aufs neue den Flüchtlingsstab ergreifen. In Amsterdam fand er eine Zufluchtsstätte, die er, bis zu seinem Tode literarisch tätig, nicht mehr verlassen hat. Am 15. November 1670 ist er dort gestorben.

Die Wirksamkeit des Comenius ist — abgesehen von seiner praktischen Tätigkeit als Lehrer, Prediger und Seelsorger — eine dreifach geteilte gewesen. Als Theologe suchte er die Trennung der Konfessionen, die im dreißigjährigen Krieg so viel Elend über die Welt gebracht hatte, zu beseitigen, wie ja gleichzeitig Calixt in Helmstedt in ähnlichen Unionsbestrebungen sich abmühte. Im Zusammenhang damit kam Comenius dann leider auch in Verbindung mit allerlei chiliastischen Schwärmern und Schwindlern wie Kotter, Christiane Poniatowska und dem betrügerischen Drabik, deren Offenbarungen und Prophezeiungen er in seiner großen Schrift Lux in tenebris veröffentlichte und gläubig zu rechtfertigen suchte: zu entschuldigen und zu verstehen ist diese Verirrung ins Schwärmerisch-Eschatologische aus der ganzen damaligen Zeitlage sowie aus dem persönlichen Flüchtlingselend des Comenius. Aber es zeigt ihn noch mehr als jener Versuch, die streitenden Kirchenparteien zu versöhnen, im Licht eines Optimisten und Phantasten; als Mann der Sehnsucht wurde er ein Opfer seiner eigenen Hoffnungen und Wünsche und fiel, vertrauensvoll und leichtgläubig wie er war, fremder und eigener Schwärmerei anheim. Und utopistisch waren dann auch zum zweiten seine Bemühungen um die Schaffung einer „Pansophie“, die zuerst als eine Art Enzyklopädie alles Wissens gedacht war, später aber nach seiner Absicht zu einem streng gegliederten Begriffssystem ausgebaut werden sollte, das in einer allgemein verständlichen Weltsprache allen zugänglich zu werden und alle auf die Stufe des Wissens emporzuheben und zur Einheit des Glaubens zurückzuführen bestimmt und geeignet war. An der Verwirklichung dieses Traumes hat er sein Leben lang mit wahrer Leidenschaft gearbeitet. Groß und frei steht er dagegen in seiner dritten Eigenschaft als Pädagoge da, man kann ihn ohne Übertreibung den größten Didaktiker und Schulschriftsteller des siebenzehnten Jahrhunderts nennen; hier war seine Wirksamkeit eine erfolgreiche und tiefgreifende, wenn sich natürlich auch dabei jener Zug zum Phantastischen und Schwärmerischen nicht verkennen läßt.

Comenius war ein sehr fruchtbarer pädagogischer Schriftsteller und kannte als solcher auch die pädagogische Literatur der nächsten Ver-

gangenheit sehr gründlich. Abhängig zeigt er sich namentlich von Vives und Ratke, neben denen er selbst noch Johann Valentin Andreä und Eilhard Lubinus (1565—1621, Verfasser eines Schulbuches zu rationeller Erlernung des Griechischen und Lateinischen),[1]) und als Erneuerer der Philosophie vor allem auch Bacon und Thomas Campanella genannt hat. In neuester Zeit ist besonders der Einfluß der Ratkeschen Ideen auf die Didaktik des Comenius als ein sehr weitgehender und intensiver erkannt worden, und zwar gerade in seinem pädagogischen Hauptwerk, der Didactica magna oder großen Unterrichtslehre, die 1627 in böhmischer Sprache begonnen, 1628 umgearbeitet, 1638 von ihm selbst ins Lateinische übersetzt worden ist. In ihr legte Comenius seine pädagogischen Anschauungen und Reformideen im allgemeinen und zusammenhängend dar, ihr folgen daher auch wir in der Darstellung zunächst. Bei Gelegenheit werden wir aber auch andere Schriften von ihm erwähnen, die zur näheren Ausführung einzelner hier ausgesprochener Gedanken bestimmt waren oder als Schulbücher im Dienste der hier entwickelten Methode gebraucht werden sollten.

Comenius definiert, seinen pansophischen Tendenzen entsprechend, seine Unterrichtslehre als „eine allgemein giltige Kunst alle alles zu lehren", und zwar „durch einen gedrängten, angenehmen und gründlichen Unterricht". Da dieses gegenwärtige Leben nur vorbereitend ist für das künftige und der Mensch als vernünftiges Wesen die Aufgabe hat, aller Dinge kundig und der Dinge und seiner selbst mächtig zu sein und als Ebenbild Gottes alles auf Gott zu beziehen, so folgt daraus die dreifache Notwendigkeit wissenschaftlicher Bildung, tugendhafter Sitten und wahrer Gottesfurcht. Zu allen drei Stücken gibt die Natur den Samen, aber sie gibt sie nicht fertig selbst, darum muß der Mensch erzogen und ausgebildet werden. Damit ist möglichst früh zu beginnen; denn wie die Pflanzen lassen sich auch die Menschen als zarte Wesen leichter biegen und ziehen, und nur was im frühesten Alter aufgenommen wird, ist fest und dauernd. Am natürlichsten käme es nun den Eltern selbst zu, für ihre Kinder Urheber eines vernünftigen, tugendhaften und frommen Lebens zu sein; allein da ihnen Zeit und Verständnis hierfür vielfach abgeht, so bedarf es, jedenfalls für den Unterricht, der Schulen, denen um des Vorbilds und Wetteifers willen ohnedies der Vorzug vor der Privaterziehung einzuräumen ist. Und zwar sind — darin schließt er sich Ratke an — alle Kinder ohne Ausnahme, adelige und nichtadelige, reiche und arme, Knaben und Mädchen in Stadt und Land zur Schule heranzuziehen; denn Mensch ist Mensch, und jeder, der als Mensch geboren ist, ist zu demselben vornehmsten Zweck geboren, Mensch zu sein. Dabei verteidigt Comenius namentlich auch die Notwendigkeit weiblicher Bildung in wärmster und einleuchtendster Weise. So wurde er zu einem Vorkämpfer der allgemeinen Menschenrechte, seine Pädagogik zu einer Sozialpädagogik, — beides im besten Sinne des Wortes.

---

[1]) Ueber ihn und sein Novum Testamentum Graeco-Latino-Germanicum s. Paulsen a. a O. I, 469 f.

In der Schule müssen aber auch alle in allem unterrichtet werden, d. h. die Grundlagen, Ursachen und Ziele von allem Wichtigen, was es gibt und was geschieht, ins Auge fassen lernen, daß sie nicht nur als Zuschauer, sondern als künftige Schauspieler in die Welt eintreten. Es handelt sich demnach in den Schulen als „Werkstätten der Menschlichkeit“ darum, die Anlagen in Wissenschaften und Künsten auszubilden, die Sprachen zu verfeinern, die Sitten zu aller Tugend zu erziehen und Gott aufrichtig verehren zu lehren. An Schulen aber, die diesem Zweck vollkommen entsprechen, hat es bis jetzt gefehlt; denn erstens gibt es überhaupt noch nicht überall Schulen; fürs zweite sind sie für die Armen zu teuer, ihnen also verschlossen; und drittens ist ihre Methode eine fehlerhafte: die Zucht ist zu streng, Gottesfurcht und Sittlichkeit werden vernachlässigt („den Baum des Lebens hintansetzend erheben wir nur bis zum Baum des Wissens ordnungslos unser Begehren“), und das Wissen selbst wird unklar, mühsam und weitläufig beigebracht; nirgends wird der wahre Kern der Dinge dem Geist erschlossen, mit Worthülsen einer windigen und papageienartigen Geschwätzigkeit, mit Spreu und Dunst speist man ihn ab; im Gedanken an solche Kost nennt Comenius seine eigenen Schuljahre „verlorene Lebenszeit“. Das Schlimmste aber ist der lateinische Unterricht, der in fünfzehn und zwanzig Jahren fast nichts erreicht: „schneller erlernt der erste beste Marketender, Stallknecht und Handwerksbursche mitten unter Küchen-, Kriegs- und anderen niedrigen Geschäften eine von seiner Muttersprache auch noch so verschiedene Sprache, als die Schuljugend in vollster Muße mit höchster Anstrengung das bißchen Latein“. Dieser bisherigen fehler- und mangelhaften Schule gegenüber verspricht Comenius eine solche Einrichtung derselben, daß die gesamte Jugend unterrichtet werden solle in allem, was den Menschen weise, rechtschaffen und heilig machen kann, und die Unterweisung — man denke an Ratkes Forderung „alles ohne Zwang!“ — ohne Schläge und rauhe Strenge und irgend welchen Zwang auf die leichteste und sanfteste Weise und sozusagen von selbst fortschreite. Trotzdem seien nicht nur scheinbare, sondern wirkliche, nicht nur oberflächliche, sondern gediegene Kenntnisse zu erwerben, und nicht mühevoll, sondern sehr leicht zu erwerben, indem — wie bei Ratke — nur vier Stunden täglich auf die öffentlichen Übungen verwendet werden. Später hat Comenius allerdings sechs verlangt, dafür aber die Ansprüche an die häusliche Arbeit erheblich herabgesetzt. Endlich soll ein einziger Lehrer sogar für hundert Zöglinge genügen, was einen gewaltigen Umschwung der Lehrmethode bedeutet; denn im Humanistenzeitalter beschäftigte sich der Lehrer immer nur mit Einem und brauchte deshalb die Hilfe zahlreicher Gesellen und Dekurionen. Kann man durch diese Schulverbesserung auch nicht aus jedem Holz einen Merkur schnitzen, so doch aus jedem Menschen einen Menschen machen, wobei der Methodiker allerdings die Verschiedenheit der Anlagen zu unterschätzen scheint, so eingehend er auch gerade darüber redet.

Die Grundlage dieser Reformen ist eine sorgfältige Ordnung, die der Natur als Lehrmeisterin abzusehen ist —: „Alles nach Ordnung oder Lauf der Natur!“ sagte auch schon Ratke. Dabei denkt jedoch

Comenius nicht wie später Rousseau an die Natur des Kindes, sondern an die äußere Natur, deren Verfahren per analogiam nachzuahmen sei: er nannte das die „synkritische“ Methode. Diese naturgemäße Methode richtet sich zur Überwindung der ihr entgegenstehenden Hemmnisse 1. auf die Verlängerung des Lebens, damit zur Erlernung alles Notwendigen die Zeit ausreiche. Das führt auf die Pflege der Gesundheit, deren Grundsätze Comenius kurz entwickelt; dabei hat er auf die richtige Verteilung von Arbeit und Ruhe besonderes Gewicht gelegt. 2. Handelt es sich um die Erforschung der günstigen Augenblicke zur sicheren Erlernung. Auch hier muß man von der Natur lernen und auf die passende Zeit achten, d. h. mit der Bildung des Menschen so früh als möglich beginnen, die Morgenstunden zum Lernen benützen und alles dem Begriffsvermögen der Lernenden anpassen. Ebenso halte man im Lernstoff die natürliche Reihenfolge ein: man bilde vor der Sprache den Verstand, schicke die realen Lehrfächer den organischen, die Beispiele den Regeln voran und lasse keine Sprache aus der Grammatik, sondern jederzeit aus geeigneten Schriftstellern lernen. Überhaupt wende man sich zuerst an das Verständnis und benütze alle Wege zur Aufschließung desselben, dann erst bilde man das Gedächtnis und zuletzt Sprache und Hand. Auch beschäftige man zu einer Zeit die Schüler immer nur mit einem Gegenstand. Wie die Natur alle ihre Gestaltungen mit dem Allgemeinsten beginnt und mit dem Besonderen endigt, so ist es besser, auch die Wissenschaften mit den einfachsten Elementen zu beginnen und nicht gleich alle Einzelheiten zu geben; und wie die Natur keinen Sprung macht, sondern schrittweise vorwärts geht, so halte man es auch beim Lernen, bei dem man überdies ausharren muß, bis die Aufgabe erledigt ist. So nur erreicht die Schule ihr Ziel sicher. 3. Wie erreicht sie es aber leicht? Auch dazu ist nützlich, den Geist, wenn er noch ganz zart ist, dem Studium der Weisheit zu weihen: der Schüler habe in demselben Gegenstand immer nur einen Lehrer, und vor allem sollen die Sitten in Einklang gebracht werden nach des Bildners Werk. Weiter muß die Lernbegierde in den Knaben auf jede Weise entflammt und durch die Methode die Mühe vermindert werden, so daß die Schüler nichts abstoße und abschrecke, sondern daß sie gern lernen. Dazu gehört schon äußerlich ein freundliches Schullokal, ein helles, reinliches, mit Bildern geziertes Zimmer, ein freier Platz zum Spielen und ein Garten; vor allem aber müssen die Lehrer freundlich und liebevoll und nicht allzu sparsam im Loben sein, auch des Lernens wegen niemals Schläge geben. Aber auch die Lehrgegenstände müssen reizend gemacht werden: mit kurzen, präzisen Regeln muß man beginnen, stets vom Leichteren ausgehen, die Anfangsgründe nur in der Muttersprache vortragen und alle Erklärungen nur in ihr geben. Auch überlade man die Jugend nicht mit Stoff, überhäufe das Gedächtnis nicht mit Unverstandenem, füge der Regel zahlreiche Beispiele hinzu und ziehe. damit sich alles leichter einpräge, die Sinne heran, soviel man vermag. Man lehre nichts, wovon man dem Schüler nicht den Nutzen aufzeigt. Endlich verlangt Comenius Einheit in der Methode, in den Übungen, selbst in den Bücherausgaben; denn Mannigfaltigkeit bringt Verwirrung. 4. Zur Schärfung des Urteils

und zu gründlicher Erlernung stellt er folgende Forderungen auf. In der Schule soll nichts behandelt werden, was nicht für dieses und für das künftige Leben wirklichen Nutzen gewährt; also nicht bloß Wissenschaft, sondern auch — das tritt immer wieder voran — Sitten und Frömmigkeit. Namentlich aber soll alles aus der Wurzel heraus erzeugt und getrieben werden. Die Schule habe bisher in leidiger Verirrung nur gelehrt sich nach Art der Äsopischen Krähe mit fremden Federn zu schmücken — Imitatio! —, sie habe nicht die Dinge gezeigt, wie sie von sich selbst und an sich seien, sondern immer wieder nur mitgeteilt, was über dies und jenes der eine und der andere und der dritte und der zehnte meine und schreibe; sie habe also gelehrt mit fremden Augen zu sehen und mit fremdem Kopf zu denken. Dagegen soll man die Menschen, soweit es immer angehe, anhalten, nicht aus Büchern weise zu sein, sondern aus dem Himmel, der Erde, den Eichen und Buchen, d. h. die Dinge selbst kennen zu lernen und zu untersuchen, nicht nur fremde Beobachtungen und Aussagen über die Dinge sich anzueignen; das nennt er — im Gegensatz zu unserem Sprachgebrauch — die synthetische Methode. Ferner sollen sich die späteren Studien immer auf die früheren stützen und alles durch Gründe so befestigt werden, daß weder für den Zweifel noch für das Vergessen Raum bleibe. Häufige Wiederholungen in der Weise, daß der Schüler das vom Lehrer Gehörte selbst lehrend vorträgt, prägen nicht nur das Gelernte ein, sondern erhöhen auch den Lerneifer. Endlich legt Comenius 5. dar, wie durch Abkürzung der Künste alles schnell erlernt werden könne. Am Bild der Sonne zeigt er, wie ein einziger Lehrer — die Einrichtung der Dekurionen will er daneben doch nicht ganz beseitigen — für einige hundert Schüler ausreicht. Dazu ist nötig, daß alle Schüler die gleichen Texte in Händen haben, daß jährlich nur einmal der Kursus beginne und daß jede Stunde ihr festes Pensum habe. Andererseits aber nehme man doch immer mehreres zugleich durch und vor: Worte und Dinge, Lesen und Schreiben, Übung im Darstellen und im Verstehen, Lernen und Lehren, Spiel und Ernst; alles Unnötige, Fremdartige und allzu Spezielle ist dagegen beiseite zu lassen.

Es ist nicht zu verkennen, daß in dieser Zusammenstellung praktischer Regeln und Forderungen die straffe Ordnung hinter der Fülle zurücktritt. Was Comenius für seine Pansophie gesucht, aber nicht gefunden hat, das Prinzipielle und das Systematische, das fehlt auch, wie dies schon die zahlreichen Wiederholungen beweisen, in seinen didaktischen Ausführungen. Immerhin läßt sich das Gesagte unter vier Hauptgesichtspunkte zusammenordnen: 1. lückenlose Stufenfolge; 2. angenehm und rasch zum Ziele führendes Unterrichtsverfahren; 3. Parallelismus von Wort und Sache; 4. Anschaulichkeit durch Bild und Beispiel. Darunter ist vieles, was direkt von Ratke entlehnt ist oder doch an ihn erinnert; aber es bleibt genug des Originalen, was sich uns nur deswegen zum Teil verbirgt, weil es inzwischen längst schon zum Gemeingut aller Pädagogik geworden und allgemein angenommen ist.

Nachdem Comenius die allgemeinen Grundsätze festgestellt hat, entwickelt er seine Methode im einzelnen. Auf sie legt er großen Wert

— er wäre ja kein didaktischer Reformer —, sie ist ihm eine mit unfehlbarer Sicherheit arbeitende Maschine. Und Hand in Hand mit dieser Überschätzung der Methode geht diejenige der Lehrbücher, was freilich darin seine Entschuldigung findet, daß es an tüchtigen Lehrern fehlte und Comenius deshalb die persönliche Tüchtigkeit durch das Lehrbuch, das er ihnen in die Hand gab, ersetzen wollte und mußte. Zuerst handelt es sich um die Methode der Wissenschaften. Als goldene Regel für die Lehrenden schickt er voraus: alles so vielen Sinnen wie möglich vorzuführen. Wenn aber die Dinge selbst fehlen, so kann man deren Stellvertreter anwenden, d. h. eigens für den Unterricht gefertigte Musterbilder und Kopien. Hierfür hat Comenius später selbst gesorgt, durch seinen Orbis sensualium pictus, den er in Patak verfaßt hat und der 1658 in Nürnberg erschienen ist. Durch ihn soll der Grundsatz der Autopsie und des Zusammenlernens von Sachlichem und Sprachlichem verwirklicht werden. Freilich ist es nur ein kümmerlicher Ersatz für die Dinge selber, namentlich angesichts der Dürftigkeit der meist recht primitiven Holzschnitte; auch herrscht doch wieder der sprachliche Gesichtspunkt vor. Immerhin ist der Ersatz brauchbar und hat sich als solcher bewährt, das zeigen die immer neuen Auflagen, resp. Umarbeitungen und Wiederholungen des Buches bis herein in unsere Tage. Das Lob, das Goethe dem Werk wegen seiner „sinnlich-methodischen Vorzüge“ gespendet hat, bleibt in vollem Recht bestehen.

In der Methode der Künste, die nun folgt, betont Comenius vor allem die Notwendigkeit häufiger Übung, damit die Kunstfertigkeit zur Gewohnheit werde.

Für uns aber ist von größerer Wichtigkeit die Methode der Sprachen. Sie lernt man nicht als einen Bestandteil der Bildung, sondern als ein Werkzeug, um Bildung zu sammeln und anderen mitzuteilen. Deshalb braucht man nur die notwendigen zu lernen. Notwendig aber sind für das Leben zu Haus die Muttersprache, zur Unterhaltung mit den Nachbarn die Nachbarsprachen, zum Lesen weiser Bücher für die Gelehrten überhaupt die lateinische, für die Philosophen und Mediziner die griechische und arabische und für die Theologen die griechische und hebräische Sprache; diese letzteren übrigens nicht bis zur Vollkommenheit. Das Sprachstudium muß parallel mit dem Sachstudium vorschreiten, die Vokabeln dürfen nicht gesondert von den Dingen gelernt werden; auch bedarf niemand die Kenntnis einer Sprache in ihrem ganzen Umfang, wie ja selbst Cicero nicht alle Termini technici seiner Sprache gekannt hat. Jede Sprache ist getrennt zu lehren und dabei mit der Muttersprache der Anfang zu machen, ihr auch die meiste Zeit zu widmen, die ersten acht bis zehn Lebensjahre; dann folgen die lebenden Sprachen mit je einem, die lateinische mit zwei, die griechische mit einem, das Hebräische mit einem halben Jahr. Die Sprachen lasse man durch Gebrauch, nicht durch Regeln lernen, man gehe dabei stufenweise vor und richte die Lehrbücher demgemäß ein. Zu dem Behuf hat Comenius selber für den Unterricht im Lateinischen, auf den sich seine praktisch pädagogische Tätigkeit doch in erster Linie bezog, verschiedene Lehrbücher verfaßt: 1. die Vorhalle, Januae linguarum reseratae Vestibulum, quo primus ad Latinam linguam

aditus Tirunculis paratur (1633), das 427 einfache Sätzchen mit tausend der gebräuchlicheren Worte enthält, zu denen die entsprechenden Dinge den Knaben bekannt sind oder bekannt gemacht werden sollen, ehe sie die Worte lernen. 2. Das Eingangstor, Janua linguarum reserata vom Jahr 1631. Diese Schrift hat Comenius zuerst berühmt gemacht, so daß Bayle schreiben konnte: quand Comenius n'aurait publié que ce livre-là, il se serait immortalisé. Die Idee selbst stammt freilich nicht von Comenius, sondern von einem spanischen Jesuiten, der 1615 eine solche Janua linguarum dreisprachig hatte erscheinen lassen, die dann 1617 fünfsprachig in Straßburg gedruckt worden ist. In der Janua des Comenius sind achttausend Wörter in tausend Sätzen vereinigt, die de omni scibili handeln und unter hundert verschiedenen Rubriken der Jugend die Gesamtheit der Dinge einprägen wollen. Daß freilich auch diese Janua nur Worte gab, liegt auf der Hand; aber der Janua linguarum sollte seiner Absicht nach eine pansophische Janua rerum folgen, und für die Schule suchte ja später der orbis pictus diesem Übelstand abzuhelfen, indem er wenigstens in effigie die Sachen zu den Worten hinzufügte. Uns scheint nun freilich die Zahl der aufgenommenen Wörter bei weitem zu groß, viele darunter sind technisch und unklassisch, manche geradezu modern. Allein wir müssen bedenken, daß das Latein namentlich für den auf der böhmisch-polnisch-deutschen Sprachgrenze sich bewegenden Gelehrten noch immer die Umgangs- oder doch die Schriftsprache der Gebildeten war und daß darum Comenius die lateinischen Ausdrücke für die Dinge des modernen Lebens nicht entbehren zu können glaubte; das Lateinische vertrat bis zur Auffindung seines pansophischen Zeichensystems vorläufig auch ihm noch die gesuchte Weltsprache. Was also für uns, die wir den Vokabelschatz nach dem Gebrauch für die Klassiker-Lektüre bemessen, als ein Zuviel erscheint, war damals notwendig. Freilich drohte dadurch auch bei Comenius der Rückfall in das Unklassisch-Barbarische, zu der Forderung, ut nihil nisi quod Ciceronem sonet, auribus gratum sit, will es jedenfalls nicht stimmen; daher gehörten die Philologen zu den entschiedensten Gegnern seiner Reform. 3. Das Wohnhaus — Atrium rerum et linguarum ornamenta exhibens 1651, wieder tausend Sätze enthaltend, nebst Grammatik und Wörterbuch, die sich übrigens auch schon in den späteren Auflagen der Janua finden. Hier handelte es sich um die Einführung in die elegantrhetorische Sprechweise. 4. Sollte noch hinzukommen Thesaurus oder Schatzkammer: nach einer Stelle eine Art von Chrestomathie, nach einer andern eine Sammlung der besten Autoren selbst. Daß sich Comenius darüber verschieden äußert, hängt wohl damit zusammen, daß er über den Gebrauch der klassischen Autoren im Unterricht selbst nicht immer gleich gedacht hat. In der Didactica magna wendet er sich mit Leidenschaft gegen die heidnischen Lehrer in christlichen Schulen und verlangt mit starken Worten die Beseitigung dieses heidnischen Götzendienstes: „alle Pflanzen, die mein himmlischer Vater nicht gepflanzt, die werden ausgereutet". Höchstens für die im Christentum bereits befestigten Schüler will er Seneca, Epiktet, Plato und ähnliche Lehrer der Tugend und Ehrbarkeit zulassen, nicht jedoch, ohne daß auch sie vorher vom

Aberglauben gereinigt werden. Dagegen lenkt er in der Linguarum Methodus novissima Fundamentis didacticis solide superstructa vom Jahr 1648 in diesem Punkte erheblich ein und zeigt sich, wie das auch seiner allem Fanatismus abholden Art besser entspricht, nicht nur tolerant gegen die heidnischen Autoren, sondern erklärt ihre Lektüre sogar für notwendig. Doch ist er in der Frage schwankend geblieben und schließlich noch einmal zu der strengeren Auffassung zurückgekehrt, die, wo immer sie auftritt, einen Rückfall des freier gesinnten Christentums in die mönchische Scheu vor allem weltlich Heidnischen bezeichnet.

In der Methode der Sittlichkeit oder der sittlichen Erziehung, für die Comenius in Patak die Praecepta morum in usum juventutis collecta geschrieben hat, verlangt er die Einpflanzung aller Tugenden ohne Ausnahme in die Herzen der Jugend, vor allem die der vier Kardinaltugenden; daher betont er namentlich die Wichtigkeit des Vorbilds von Eltern, Lehrern und Mitschülern. In der Methode der Frömmigkeit weist er auf die heilige Schrift als das Alpha und Omega für christliche Schulen hin; sie sei für die Jugend nicht zu hoch und nicht zu schwer. Von der Schulzucht endlich braucht er das gute Wort: eine Schule ohne Zucht ist eine Mühle ohne Wasser. Sie hat es nicht mit begangenem Unrecht zu tun, sondern dafür zu sorgen, daß der Schüler in Zukunft nicht auf Abwege gerate; auch bezieht sie sich, schärft er mit Recht ein, nicht auf das Lernen, sondern auf die Sitten. Übrigens lehrt auch hier wieder das beste Verfahren die Sonne, die immer Licht und Wärme, oft Regen und Wind, selten Blitz und Donner spendet.

Ist so die Methode bestimmt, die er in der Novissima Methodus als eine dreiteilige, die analytische (resolvendo), synthetische (componendo) und synkritische (conferendo) beschreibt, so gilt es nun die einzelnen Stufen zu fixieren, in denen sich die Menschheitsbildung vollziehen und abschließen soll. Der ganze Bildungskursus umfaßt die ersten vierundzwanzig Lebensjahre und zerfällt in vier je sechsjährige Perioden: 1. eine Mutterschule für die Kindheit in jedem Haus; 2. eine Muttersprachschule für die Knabenzeit in jedem Gemeinwesen; 3. eine lateinische Schule für die Jugendzeit in jeder Stadt; und 4. eine Hochschule für die Jünglingszeit in jeder Provinz. Sie alle lehren dasselbe und alle dieselben Fächer, nur jede in ihrer Weise. In der Mutterschule werden vorzugsweise die äußeren Sinne durch Anschauung geübt und die Anfänge und Fundamente zu allem Wissenswerten gelegt. In der Astronomie z. B. wird der Anfang darin bestehen, daß die Kinder erfahren, was man Himmel, Sonne, Mond, Sterne nennt, und daß sie wahrnehmen, wie diese auf- und untergehen Tag für Tag; von der Poesie werden sie einen Vorschmack bekommen, wenn sie eine Anzahl von Verschen, besonders moralische, lernen; vor allem aber muß hier in Ethik und Gottesfurcht der Grund gelegt werden. Comenius hat — darin berührt er sich am meisten mit Pestalozzi — hierfür ein eigenes Büchlein geschrieben: „Informatorium der Mutterschul. Das ist ein richtiger und augenscheinlicher Bericht, wie frome Eltern teils selbst, teils durch ihre Ammen, Kinderwärterin unnd andere Mitgehülffen, ihr allertheuerstes Kleinod, die Kinder, in den ersten sechs Jahren, ehe

sie den Präzeptoren übergeben werden, recht vernünfftiglich, Gott zu ehren, ihnen selbst zu trost, den Kindern aber zur Seeligkeit aufferziehen und üben sollen" 1633. Hier gibt er für die körperliche und geistige, für die intellektuelle und moralische Erziehung des Kindes bis zum sechsten Jahr die eingehendsten Vorschriften. Die Muttersprachschule soll von der gesamten Jugend beiderlei Geschlechts sechs Jahre lang besucht werden; also auch von den Knaben, die später lateinisch lernen. Dafür sprechen teils ethische Gründe, das Bewußtsein der allgemein menschlichen Gleichheit, teils wirbt seine Didaktik „nicht bloß um jene insgemein so leidenschaftlich geliebte Nymphe, die lateinische Sprache", sondern sucht ebenso den Weg für die Ausbildung in den Muttersprachen aller Völker. Hier soll also der Schüler lernen geläufig lesen, orthographisch und grammatisch richtig schreiben, rechnen, messen, singen, Religion, Sittenlehre, das Nötigste von Haus- und Staatswesen, Geschichte und Weltkunde und die allgemeinsten mechanischen Kunstgriffe (also Handfertigkeitsunterricht). Diese Schule zerfällt in sechs Klassen mit sechs stufenmäßig geordneten Lehrbüchern, für die er schöne und reizende Titel wählt: Violarium, Rosarium, Vividarium, Labyrinthus, spirituale Balsamentum, Paradisus animae. In zwei Morgenstunden sollen Geist und Gedächtnis ausgebildet, in zwei Nachmittagsstunden Hand und Stimme geübt werden; in den oberen Klassen können daneben auch je nach Bedarf die Nachbarsprachen gelernt werden. In der Lateinschule werden die vier Sprachen Deutsch, Lateinisch, Griechisch, Hebräisch und die übrigen sechs freien Künste des Triviums und Quadriviums getrieben, weiter Naturkunde, Geographie, Chronologie und Geschichte, Ethik und Theologie. Die Verteilung der Fächer geht schon aus den Namen für die sechs Klassen hervor: grammatica, physica, mathematica, ethica, dialectica, rhetorica. Maßgebend ist dafür der Ratke entlehnte Grundsatz, daß die Sache vor der Art und Weise der Sachen, der Stoff vor der Form, das in die Sinne fallende vor dem Abstrakteren gelehrt werden solle. Übrigens werden nur die beiden Morgenstunden derjenigen Wissenschaft oder Kunst gewidmet, von welcher die Klasse den Namen hat; nachmittags möge die erste Stunde der Geschichte, die zweite der Übung des Stils, der Stimme oder der Hand zufallen. Wie man sieht, stimmt dieser Plan mit den Bestimmungen über die zur Erlernung der Sprachen nötige Zeit nur dann, wenn Comenius die Klassen nicht als Jahresklassen betrachtet hat. Der Akademie endlich verbleiben die Gipfel und die Ergänzungen aller Wissenschaften. Hier ist die Stätte jener Pansophie, an deren Bearbeitung und Verwirklichung Comenius seine Zeit und Kraft mit besonderer Vorliebe verwendet und — verschwendet hat. Gedacht war sie, wie schon gesagt, zuerst als eine enzyklopädische, später als eine systematische Zusammenfassung sämtlicher Wissenschaften und alles Wissens, in der sich die Harmonie von Wort, Begriff und Sache vollständig darstellen sollte; so erinnert sie an jene Lullische Kunst der mittelalterlichen Scholastik, der auch noch Giordano Bruno nachjagte, und zugleich an den globus intellectualis, auf dem Bacon ganz modern-wissenschaftlich die Felder für die zu bearbeitenden Fächer ausmaß; sie auszufüllen überließ er freilich der Einzelarbeit des wissen-

schaftlichen Betriebs. Daß diese Pansophie eine Utopie ist, die eines Einzelnen Kraft weit übersteigt, weil das Wissen unendlich und der Mensch und seine Kraft nur endlich ist, das hat Comenius nicht bemerkt. Daher war es für den optimistischen Phantasten eine Wohltat, daß ihm Oxenstierna riet, erst einmal den Schulen seine Dienste zu widmen und dem Unterricht in der lateinischen Sprache zu größerer Leichtigkeit zu verhelfen; ihm selbst erschien das freilich als eine üble Verengung seines Strebens und als ein Frondienst, der ihn von dem königlichen Weg der Pansophie ablenkte. Interessant ist übrigens, daß er in diesem Zusammenhang ein Collegium didacticum vorschlug, das als Lebenswerkstätte allen andern Schulen Saft und Kraft zuführen und im Sinne der späteren Akademien, die damals noch nicht bestanden, aber doch schon manchem als Ziel vorschwebten, wirken sollte.

Mit einer inständigen Bitte an Eltern, Lehrer, Gelehrte, Theologen, Lenker der Völker und Obrigkeiten der Staaten hat Comenius diese seine groß angelegte und umfassende Didaktik geschlossen. Zusammengenommen mit seinen „panmethodischen" Lehr- und Schulbüchern, die wir gelegentlich genannt haben, gibt sie eine klare Vorstellung von dem, was er Großes gewollt und was er wirklich geleistet hat: ein Mann der Sehnsucht durch seine persönlichen Schicksale, war er auch als Pädagoge ein Mann der Zukunft mehr als der Gegenwart. Selbst seine eigene in Patak eingerichtete, für alle Stände bestimmte und ganz auf Unentgeltlichkeit gestellte Schule — Schola pansophica — weicht mehrfach von dem in der Didaktik entwickelten Plane ab. Sie war auf sieben Klassen angelegt, drei sprachliche und vier Humanitätsklassen (philosophische, logische, politische und theologische), brachte es aber in Wirklichkeit über die drei unteren Lateinklassen nicht hinaus; die Schuld daran trugen Lehrer und Schüler, Stumpfsinn und Konkurrenzneid und — nicht zum wenigsten das praktische Ungeschick des Comenius selber; so blieb die illustris Patakinae scholae Idea wirklich nur eine Idee. Vor allem aber fällt an dieser Gründung der das ganze Wirken des Comenius durchziehende Widerspruch zwischen Theorie und Praxis in die Augen: in der Theorie wird die Muttersprache in den Vordergrund gestellt, in der Schule ebenso wie in seinen Lehrbüchern dreht sich alles wieder um Latein. So war es ja auch bei Ratke gewesen. Bei Comenius hängt das freilich auch mit seinem Wunsche zusammen, eine Universalsprache zu schaffen, wozu ihm das Lateinische zunächst am geeignetsten schien, obwohl ihm eine noch einfachere und vollkommenere Sprache als Ideal einer solchen vorschwebte. So ist er über den Latinismus seiner Zeit doch nur in der Idee, nicht aber in Wirklichkeit hinausgekommen. Wie diese Illusion einer Universalsprache die Qualität seiner lateinischen Lehrbücher ungünstig beeinflußt hat, davon war schon die Rede. Und auch dem Ungeschmack seiner Zeit hat Comenius seinen Tribut entrichtet, wenn er den Inhalt seiner Janua (Januae linguarum Praxis scenica) dramatisierte und von den Schülern in Patak unter großem Beifall öffentlich aufführen ließ. Da war am Ende Terenz noch besser als dieses res omnes sensibus ad vivum repraesentandi artificium eines dramatisierten Vokabulars!

Auch das läßt sich nicht verkennen, daß der Realismus des Comenius doch wieder ein bloß „verbaler“ zu werden drohte: Bilder statt Sachen, und diese Bilder nach sprachlichen Gesichtspunkten ausgewählt und zusammengestellt. Allein Absicht und Meinung ist hier doch die richtige: Realismus ist wirklich das Absehen seiner Pädagogik, Anschauung wird zur Erkenntnis der Sachen verlangt und benützt. Nimmt man dazu noch die Betonung einer wahrhaft sittlichen Erziehung gegenüber ihrer bisherigen Vernachlässigung und der Bevorzugung einer lediglich formalen Bildung, den Versuch eines organischen Aufbaus der Erziehung von der allerersten Jugend bis zum Abschluß wissenschaftlicher Bildung auf der Hochschule und endlich seine Inanspruchnahme des öffentlichen Interesses für die Sache der Jugenderziehung als einer Erziehung aller ohne Unterschied des Standes, Vermögens und Geschlechts, so erweisen sich die Verdienste des Mannes, der mitten im dreißigjährigen Kriege die Volkserziehung und allgemeine Schulpflicht als die Rettung aus aller Not anpries, wie Fichte nach den Tagen von Jena, als so bedeutend, daß wir ihn doch fraglos als einen der größten Pädagogen aller Zeiten anzusehen haben. Seine Pädagogik war die lux in tenebris, die er bei Wahrsagern und Propheten vergeblich suchte. Aber die Finsternis des siebzehnten Jahrhunderts war noch zu dicht, als daß sie dieses Licht nach allen Seiten hin hätte durchdringen lassen; und so ist manche von den Forderungen des Comenius zunächst noch unerfüllt geblieben; auch darin war er eben ein Mann der Zukunft. Aber weil er über seine Zeit weit hinausragt und hinausgreift, liegt auch die Gefahr der Überschätzung nahe, ihr haben sich bei der dreihundertjährigen Jubelfeier seiner Geburt viele Festredner und nicht zum wenigsten auch die Begründer der Comeniusgesellschaft schuldig gemacht. Über die Größe einer Leistung entscheidet auf dem Gebiet der Praxis immer auch der Erfolg mit, und ein solcher hat sich doch nur sporadisch an den Namen des Comenius geknüpft.

Die Werke des Amos Comenius sind in chronologischer Reihenfolge aufgezählt von Joseph Müller, Zur Bücherkunde des Comenius (Monatshefte der Comenius-Gesellschaft I, S. 19—53). Ebendaselbst Bd. I und II gibt Joh. Kvačsala Beiträge „zur Lebensgeschichte des Comenius. Autobiographisches aus den Schriften des Comenius zusammengestellt“. Damit und mit einer Reihe weiterer Veröffentlichungen z. B. von Briefen des Comenius ergänzt er sein fast unlesbares, aber sachlich höchst wertvolles Buch „Joh. Amos Comenius. Sein Leben und seine Schriften“ 1892. Ueber „die Comenius-Literatur seit 50 Jahren“ s. Monatshefte I, S. 75—91 und die neuere ebendas. S. 295—311. J. Brügel, J. A. Comenius, in Schmids Gesch. d. Erziehung Bd. 3, 2. 1892. Nebe in Reins Handbuch Bd. I, 2. Aufl., 1903. G. Beisswänger, Die Pansophie des J. A. Comenius, 1904.

7. Daß die Weimarische Schulordnung von Kromayer im Sinn und nach der Methode Ratkes ausgearbeitet und in ihr zum erstenmal der Schulzwang für alle Kinder ausgesprochen war, ist schon erwähnt. Auch der Gothaische Schulmethodus, den im Auftrag des trefflichen Herzogs Ernst des Frommen von Sachsen-Gotha (1601—1675) der Rektor Andreas Reyher 1642 entworfen hat, steht noch vorwiegend unter dem räumlich näherliegenden Einflusse Ratkes; doch war Reyher wie sein Vorgänger Evenius († 1639) schon vorher mit Comenius in Verbindung getreten, und so spürt man, namentlich in den späteren Ausgaben, an dem realistischen Geist, der diesen Schulmethodus durchweht, und an dem Dringen auf Anschauung

und Anschaulichkeit unverkennbar auch die Einwirkung von Comenius und seiner Didaktik. Deshalb ist er hier zu erwähnen. In dieser Schulordnung handelt es sich wesentlich nur um den Elementarunterricht, der inmitten des dreißigjährigen Krieges hier zum erstenmal einer umfassenden Organisation unterzogen und gewürdigt wird. Ausdrücklich wird von den deutschen Klassen das Lateinische ferngehalten: es soll nichts anderes als Deutsch und dasselbige recht fertig gelernt und gelehret werden. Weiter erstreckt sich der Unterricht auf Religion, um deren Pflege es dem Herzog in dieser Zeit allgemeiner Verwilderung besonders zu tun war, auf Singen und Rechnen und endlich auf „Wissenschafft etlicher nützlicher, teils natürlicher, teils weltlicher und anderer Dinge“, worin „in guter Ordnung nach und nach“ zu unterrichten sei; daneben sollen die Kinder auch „zu Christlicher Zucht und guten Sitten angeführet werden“. Unter den natürlichen Wissenschaften versteht der Schulmethodus die Bekanntschaft mit den alltäglichen Erscheinungen, mit Kräutern, Bäumen und Stauden, mit den Leibern der Tiere und des Menschen; ja selbst „von dem innerlichen Sinn des Auffmerkens“ soll geredet werden. Dabei soll man „Gelegenheit nehmen, die Jugend von abergläubischen und irrigen Meynungen des gemeinen Mannes abzuführen“. Bei den „geist- und weltlichen Land-Sachen“, von denen weiter die Rede ist, denkt der Schulmethodus an Heimatkunde, Bekanntschaft mit den nächstliegenden staatlichen Einrichtungen und Gesetzen und an etliche Hausregeln; bei „den übrigen Wissenschaften“ vor allem an die Meßkunst und das Kalenderwesen. Überall aber wird eingeschärft: alles, was man zeigen könne, solle den Kindern gezeigt werden. So soll z. B. hinsichtlich der Pflanzen „Fleiss angewendet werden, dass dergleichen Gewächse, soviel möglich, in die nechste Gärten gezeuget, oder auch gedörret auff Papier genehet oder geleimet, und also gezeiget werden können; was aber nicht zu haben, kan so lange übergangen werden, biss es nachgehends geschafft und auch vorgenommen werden kan“. Sogar an einen Fortbildungsunterricht für die der Schule Entwachsenen hat der Herzog gedacht, auch die Gründung eines Lehrerseminars seinen Nachfolgern zur Pflicht gemacht. Für die Durchführung des im Schulmethodus Vorgeschriebenen hatten zwei berittene Schulinspektoren zu sorgen.

Dieser Gothaischen Schulordnung gegenüber, die vielfach vorbildlich wirkte, nimmt sich die braunschweigische des Herzogs August vom Jahr 1651 wie ein Protest gegen alle Neuerungen aus; und so ist sie eben durch diesen offensichtlichen Gegensatz charakteristisch für eine Übergangszeit, in der das Neue unvermittelt neben das Alte tritt. In den Volksschulen, für die im Herzogtum bereits 1647 der Grundsatz der allgemeinen Schulpflicht ausgesprochen war, beschränkte sich der Unterricht auf Christentum, Lesen und Schreiben. In den lateinischen Schulen hielt man am althumanistischen Lehrbetrieb fest; die Hauptsache blieb das Lateinische; an die Stelle der Melanchthonschen tritt eine andere vorratichianische Grammatik des holländischen Philologen Vossius; Ziel des Unterrichts ist noch immer lateinisch Sprechen und Schreiben, bei der Lektüre handelt es sich nicht um den Inhalt, sondern um die phrases et formulae; das Griechische tritt zurück. Dagegen finden allerdings neben Logik und

Rhetorik auch die Realien, Arithmetik, Geschichte und Geographie Aufnahme in den Lehrplan, aber selbst bei dieser letzteren heißt es: eamque veterem inprimis. Von der Muttersprache ist mit keinem Wort die Rede; und wenn mit allem Nachdruck tägliche Memorierübungen gefordert werden, so steht auch das in direktem Gegensatz zu den didaktischen Grundsätzen der Neuerer, denen höchstens in dem Zusatz „et concinne pronuncient" ein kleines Zugeständnis gemacht sein dürfte.

Dagegen finden wir in der Landgräflich hessischen Schulordnung von 1656 unter den Schulbüchern die Colloquia Helvici und Vestibulum und Janua Comenii aufgeführt und vorgeschrieben, daß „in allen Klassen feine große Taffeln auffgehengt, dieselben auch recht und mit Fleiß gebraucht" und „Arithmetica und Musica deutsch dozieret werden sollen". Ebenso wird in der Gräflich hanauischen Schulordnung von 1658 sonderlich für das Gymnasium zu Buchsweiler bestimmt, daß „die Praeceptores Latinae scholae jhre Discipul sollen in Lateinischer Sprache pure ac terse zu reden und zu schreiben informieren ex J. A. Comenii Janua ling. Lat. und desselben Vestibulo, welche beede completum Vocabularium (Nominum et verborum, imo omnium partium orationis) und auch Certissimus γνώμων seind proprietatis linguae latinae; Sintemal darinnen begriffen ist, so wol quae epitheta quibus Nominibus, pro diversitate significationis nominum et dicentis intentione, als auch quae verba proprie et qua constructione cum nominibus sollen zusammengesetzt und recht gebraucht werden, vielen andern Nutzen zu geschweigen." Mit vollen Segeln fährt aber erst die Magdeburgische Schulordnung von 1658 im Fahrwasser der Didaktik des Comenius einher.[1]) Da werden die Schulen gleich zu Anfang „fruchtschaffende Seminaria pietatis, morum et virtutum", weiterhin officinae und Werkstätten genannt: die vier sechsjährigen Stufen der Mutterschule oder Hauszucht, der Stadt- und Dorfschule, der öffentlichen Landschule oder des Gymnasiums und der hohen Schule oder der Akademie finden sich auch hier, und zwar motiviert durch Analogien aus der organischen Natur. Unter den Lehrbüchern steht Comenii Orbis sensualium pictus oben an, auch Janua und Atrium werden genannt; daneben die Colloquia Reyheri und die Ratichianischen Ausgaben des Terentius, Plautus und Cicero, ebenso wie „die zu Gotha ausgefertigten kurtzen deutschen Büchlein" für die „männiglich nötige Wissenschaft". Auch das „Natura non facit saltum" wird herangezogen. Dagegen sind die Vorschriften de methodo informandi recht formalistisch gehalten; doch erfreut man sich ab und zu an einem guten Wort wie dem: „Die Knaben und Schüler sollen nicht aus der Schulen schwatzen, noch ihre Praeceptores oder condiscipulos verleumbden oder verunglimpfen, sondern alles zum Besten kehren."

Es sind dies nur einzelne Beispiele von dem Einfluß, den Comenius auf die Schulen in einzelnen Teilen Deutschlands ausgeübt hat; zugleich

[1]) Dies mit H. Bender, Gesch. d. Gelehrtenschulwesens in Deutschland seit der Reformation (bei Schmid 5, 1 S. 66) aus chronologischen Gründen für unwahrscheinlich erklären zu wollen, erscheint mir hyperkritisch. Die Didactica magna war im Jahr zuvor bekannt geworden und machte bei dem allgemeinen Interesse für Comenius gewiß sofort großes Aufsehen. Auch stand er in einer weitverzweigten Korrespondenz, und so waren seine „methodischen Gedanken" schon längere Zeit (man denke an seine Berufung nach England im Jahre 1641) in weiten Kreisen wohlbekannt.

kann man aus ihnen aber auch sehen, daß die Verfasser dieser Schulordnungen Ratke und Comenius promiscue benützten und einen Unterschied zwischen diesen beiden nicht machten, wohl auch nicht bemerkten. Kvačala berechnet die Zahl der Schulen in Deutschland, in denen Lehrbücher des Comenius Eingang gefunden haben, auf dreihundert; in Württemberg allein werden zweihundertfünfzig als comenianisch bezeichnet. Daß aber dieser Einfluß auch zeitlich nachhaltig war, erkennt man daraus, daß noch im Jahre 1705 in Siebenbürgen Marcus Fronius in seinem Consilium de schola den Orbis pictus als Schulbuch am Kronstädter Gymnasium einführte und sich überhaupt mehrfach auf die Pädagogik des Comenius berief.

Allein gerade diese Schulordnungen zeigen zugleich, wie es vielfach nur ein neuer Lappen war auf dem alten Kleide der humanistischen Lateinschule, den man den beiden Reformern entlehnte. Wenn man die Methode und die Lehrbücher von Ratke und Comenius lediglich als Hilfsmittel für das Lateinlernen benützte, dann war es doch nur eine Verschlimmbesserung: man entfernte sich wieder von den Klassikern und ihrer Sprache zugunsten eines modernen Gebrauchslateins, für das eine Unsumme von zum Teil recht unlateinischen Wörtern auswendig gelernt werden mußte. Und die in Anfängen steckenbleibende Pflege der Muttersprache und der Realien war nicht derart, daß sie ein voller Ersatz für das Preisgegebene hätte sein können. So wirkten Ratke und Comenius im höheren Schulwesen wenigstens tatsächlich mehr zersetzend als aufbauend und neues schaffend. Man fuhr fort lateinisch und ein bißchen griechisch zu lehren, aber ohne das innere Verhältnis der alten Humanisten zum klassischen Altertum und seinen Autoren festzuhalten; neuer Stoff drang nur langsam und spärlich ein und wurde zum Teil in lectiones privatae verwiesen, die besonders bezahlt werden mußten. Auch mit dem Griechischen, von dem die Schüler vielfach dispensiert wurden, hielt man es an manchen Orten so, daß es ganz oder teilweise dem Privatunterricht überlassen wurde; jedenfalls beschränkte man sich meist auf die Lektüre des Neuen Testaments, wie denn auch sonst der theologische Charakter der lateinischen Schulen wieder mehr in den Vordergrund trat: über dem theologischen Unterricht und den darauf vorbereitenden philosophisch-scholastischen Disputationen schon auf der Schule vernachlässigte man den Sprachunterricht und die Lektüre der klassischen Autoren.

Zum voranstehenden bringt reichen Stoff J. Kvačala, Die pädagogische Reform des Comenius in Deutschland bis zum Ausgang des XVII. Jahrh. (Mon. Germ. Paed. Bd. XXVI, 1903; Bd. XXXII, 1904). Dazu vgl. Vormbaum a. a. O., Koldewey a. a. O., Woldemar Böhne, Die pädagogischen Bestrebungen Ernst des Frommen von Gotha 1888 und Fr. Teutsch, Die siebenbürgisch-sächsischen Schulordnungen (Monum. Germ. Paedag. Bd VI). Sander, Geschichte d. Volksschule bes. in Deutschland, in Schmids Gesch. d. Erz. 5, 3 (1902).

8. Die Opposition gegen das bestehende Schulwesen war von einzelnen Männern ausgegangen, die aber doch nur der allgemeinen Stimmung und Strömung der Zeit Ausdruck gaben. Daß die Schulen unter den Stürmen des dreißigjährigen Krieges und unmittelbar nach dem westfälischen Frieden besser geworden wären, ließ sich natürlich nicht erwarten und läßt sich nicht behaupten. Bessere Schulen haben bessere Lehrer zur Voraussetzung,

und an solchen fehlte es durchaus: es waren nach wie vor „schlecht besoldete und wenig geachtete Studiosen und Kandidaten der Theologie, ohne zureichende wissenschaftliche oder pädagogische Vorbildung, zum Teil auch ohne Fleiß und Pflichtbewußtsein, oft untereinander durch Neid und Eifersucht bitter verfeindet, fast ausnahmslos aber ohne Begeisterung für ihren Beruf." Und so werden die Klagen des Wolfenbütteler Visitationsberichts vom Jahre 1706 mutatis mutandis von der Mehrzahl der damaligen höheren Schulen Deutschlands gelten, weshalb sie hier eine Stelle finden sollen. „Wir müssen hiemit vermelden", schreiben die Visitatoren, „daß wir fast durchgehends in allen Klassen, sonderlich aber in den vier obersten, es sehr schlecht gefunden. Die meisten Schüler wußten auf die vorgelegten quaestiones wenig Tüchtiges zu antworten. Das aufgegebene exercitium dokimasticum ist von keinem, weder in Sekunda noch in Prima, absque vitiis grammaticalibus elaborieret worden. Der Herr Konrektor hatte in denen ihm zu traktieren injungierten autoribus das ganze Jahr hindurch wenig absolvieret, zum Exempel bei den Primanern hatte er während solcher Zeit aus dem griechischen Neuen Testament bloße zwei Kapitel ex Actis Apost., und bei den Sekundanern aus dem ganzen Compendio Henichii nur den locum de juramento abgehandelt. Die Exercitien waren von ihm ziemlich sparsam diktieret. Die lectiones, so er zumal mit denen Sekundanern treibet, sind deren captui nicht akkommodieret. So ist auch dessen Auktorität bei denen Schülern sehr gering, und ist solches folgends nicht die geringste Ursach mit den Schülern ihrer so schlechten profectuum; maßen denn in classe prima verschiedene waren, welche das ganze halbe Jahr hindurch kein einziges exercitium bei ihm exhibieret hatten. Der Herr Kantor nebst dem Herrn Subkonrektor hatten gleichfalls wenig in ihren lectionibus pertraktieret; zum Exempel aus den kleinen Episteln Ciceronis hatte der Kantor das ganze halbe Jahr hindurch zu Ende gebracht nur neun, und der Subkonrektor bloß fünf kurze Epistelchen. Von dem Herrn Cantore wird sonderlich bemerket, daß er seine Schul-Information ziemlich oscitanter und nur perfunctorie verrichte, die Knaben in seinen Stunden untereinander die lectiones lasse hersagen, da er inzwischen die Novellen lieset oder sonst allotria traktieret. Des Herrn Subconrectoris exercitia, so er seinen Discipuln diktieret, sind bisweilen fast zu lang und weitläufig, und da sie gleich von ihm korrigieret worden, sind sie doch von vitiis und Schnitzern noch nicht völlig gesäubert." Und nicht anders lauten in jener Zeit die Nachrichten aus dem Süden, z. B. über das Gymnasium zu Stuttgart. So energische Reformversuche wie in Gotha blieben vereinzelt und fanden gerade in den größeren Territorien keine Nachfolge.

Aber der dreißigjährige Krieg hat doch nicht nur das Alte in Trümmer geschlagen und das Übrigbleibende verengt und verkümmert, sondern er hat auch Platz geschafft und Anstoß gegeben zu einem Neuen, — für Deutschland freilich zunächst nicht zu einem durchweg erfreulichen Neuen. Es kam politisch das Zeitalter Ludwigs XIV. und der übermächtige Einfluß französischer Politik und Militärmacht, französischer Sitte und Sprache, die klägliche Abhängigkeit Deutschlands von seinem aggressiven und ihm

damals an Bildung wie an zusammengefaßter Macht weit überlegenen Nachbar. Dadurch mußte sich mit Notwendigkeit ein neues, nicht mehr lateinisches, sondern französisches Bildungsideal herausbilden, das die Deutschen in devoter Akkommodation und Nachahmung alsbald rezipierten. Aber es war nicht nur französisch gefärbt, es war auch praktischer als das bisherige, auf das Nützliche und Brauchbare gerichtet. Das Anwachsen dieser Strömung, die uns bereits begegnet ist, hing natürlich gleichfalls mit der dringenden Not der Zeit zusammen. Lateinische, lediglich formal gebildete Gelehrte waren unbrauchbar zum Wiederaufbau einer zerstörten, um ihr materielles Dasein ringenden Welt, praktische Menschen, die Häuser bauen, Felder bestellen und auf dem Handwerk arbeiten konnten, waren gesuchter. Und zugleich begegnete sich das mit dem immer stärker werdenden Interesse an der Naturwissenschaft, die von vornherein als eine ars inveniendi gedacht und als Mittel zur Beherrschung der Natur angesehen war. Damit kam ja nur etwas später die andere Tendenz des humanistischen Zeitalters an die Reihe, dem doch auch Kolumbus und Kopernikus, Regiomontanus und Paracelsus, Kepler und Galilei, Giordano Bruno und Bacon angehört hatten. Mathematik und Naturwissenschaft und ihre Methode, das waren die neuen Mächte, die jetzt an die Stelle der lateinischen Beredsamkeit traten; diese galt nicht mehr viel in einer neu gewordenen und neu zu bauenden Welt und nicht mehr viel für den kleinen Mann unten und für den Mann von Welt bei den oberen Zehntausend.

Diese Veränderung spürte und verstand in Deutschland zuerst der Adel, dessen Stellung in der absolut gewordenen Monarchie ebenfalls eine andere werden mußte: als Hofadel oder Beamtenadel hatte er zu dienen und etwas zu leisten, und zu dem, was ihm nun zu leisten oblag, reichte die lateinische Gelehrsamkeit nicht aus, die auch ihm bisher ausschließlich zuteil geworden war, sondern hiezu bedurfte es der conduite und der französischen Sprache, die als Diplomaten- und Hofsprache das Lateinische verdrängte: die in lateinischer Beredsamkeit geschulten Gelehrten hörten auf, als Gesandte zu dienen, damals sind an ihre Stelle die adeligen Diplomaten getreten. Zum galant homme aber gehört, daß der Mann französisch spricht, sich in allerlei körperlichen Fertigkeiten gewandt zeigt und, wenn er Beamter werden will, auch etwas von Staatswissenschaft, Mathematik, Physik und Technologie verstehen muß. Dieses Ideal konnten die humanistischen Unterrichtsanstalten des 17. Jahrhunderts nicht zur Verwirklichung bringen. Daher ist es überaus bezeichnend, daß nach einem schon 1579 unternommenen Anlauf 1682 die kursächsische Ritterschaft ein Gesuch an den Kurfürsten richtete, es möchte die adelige Jugend, die bisher in den drei Fürstenschulen des Landes mit der bürgerlichen gemeinsam unterrichtet worden war, von dieser getrennt und die Schule zu Meißen ausschließlich für sie bestimmt werden; wenn auch in pietate et religione und lateinischem Stil kein Unterschied bestehe, so sei doch die gründliche und langwierige Unterweisung im Griechischen und Hebräischen für den Adeligen nicht nötig, die Zeit hierfür könne auf andere nützlichere Dinge und studia verwendet werden. Wurde auch diese Forderung des Adels zunächst noch abgewiesen, so werden wir uns doch nicht wundern, wenn angesichts

solcher Anschauungen und Wünsche nicht nur an den bisherigen Schulen die Dispense vom Griechischen sich mehrten, das eigentlich nur noch die Theologen lernten, sondern wenn nun wirklich besondere Adelsschulen, die sogenannten Ritterakademien entstanden. Daran hatte schon das 16. Jahrhundert vereinzelt gedacht. Die württembergische Kirchenordnung von 1559 hatte für „ein Anzal Junger vom Adel“ Stipendien vorgesehen, und 1589 wurde für adelige Studiosen das Collegium illustre zu Tübingen eingerichtet. Graz und Soroe waren mit eigenen Anstalten vorangegangen, 1599 folgte Landgraf Moritz von Hessen mit dem Collegium Mauritianum zu Kassel nach, das 1618 neu organisiert wurde. Aber den Stürmen des großen Krieges vermochten diese Schöpfungen nicht standzuhalten, und so beginnt ihre eigentliche Gründungs- und Blütezeit doch erst in der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts. In Kolberg wurde 1653 eine auf den Militärdienst berechnete Vorbildungsanstalt für den pommerischen Adel eingerichtet; 1655 zu Lüneburg ein Kloster in eine Erziehungsanstalt für die Söhne der lüneburgischen Ritterschaft umgewandelt; 1680 wurde in Halle eine Ritter- oder Exerzitienakademie gegründet, der der ausgedehntere Gebrauch der französischen Sprache durch die Niederlassung vertriebener Hugenotten zugute kam; 1682 ist das Gründungsjahr der niederösterreichischen Landschaftsakademie zu Wien, 1687 das der Ritterakademie zu Wolfenbüttel; und ihnen folgen noch eine Reihe anderer derartiger Anstalten zu Brandenburg, Berlin (wo übrigens die Anfänge in eine frühere Zeit zurückreichen), Liegnitz, Dresden u. s. f. Bestand hatten dieselben freilich meist keinen allzulangen; so ist die Wolfenbüttler Akademie, die wir uns als Beispiel für diese Anstalten alle etwas näher ansehen wollen, mit dem Tod ihres Stifters 1714 wieder eingegangen. Es liegt ja auf der Hand, daß solche Standesschulen viel Geld kosteten und überhaupt nur gedeihen konnten, solange die Sonne fürstlicher Gnade über ihnen leuchtete.

Als Zweck der Wolfenbüttler Gründung wird angegeben: „Wenn einer von adel von jugend auf seinen vornehmsten Zweck sein lassen muß, wie er sich qualifiziert machen möge, dermahleins in civil-, militär-, auch hoff- und landesbedienungen nützlich employret zu werden, oder wie er den seinigen selbsten wol vorstehen und mit reputation auf seinen gütern leben könne: so ist außer zweiffel, daß zu solcher habilitirung nicht besser zu gelangen als an den örtern, woselbsten man zugleich allerhand anständige studia und exercitia treiben, frembde sprachen fassen, gute und honeste conversation haben, auch anbey wie am hoffe zu leben, sehen und erlernen kan; zu welchem ende dann diese fürstl. academie also eingerichtet, daß es an keinem von den erwehnten stücken den academisten fehlen soll.“ So sollen denn die Professoren „keine andere disciplin traktiren, als welche einem jungen Herrn und von adel wolanständig und demnegst ihnen bey allerhand gelegenheiten und erlangenden bedienungen zu statten kommen können; weshalb auch alle unnütze vorkommende materien und controversien, wodurch nur die edle zeit verlohren und nichts erbauet wird, vorbey zugehen.“ Als Fächer werden daher bestimmt: 1. in theologia die dogmata fidei, religionis christianae historia und absonderlich

historia reformationis; 2. studium iuris privati, doch „also daß unnöthige weitleuftigkeiten vermieden und mit unnützlichen controversien und materien niemand aufgehalten werden sol“; dazu fundamenta ethica, und ebenso Staatsrecht mit vorangehenden praecepta politica; 3. Weltgeschichte mit besonderer Berücksichtigung der beiden letzten secula; dazu Genealogie, Chronologie und Geographie; 4. oratoria und das studium eloquentiae, jedoch vielmehr ipsa praxi als durch weitläufftige praecepta, „wobei jederzeit solche materien zu choisiren, welche dem von adel demnegst in allerhand occurrencen am meisten zu statten kommen können“; 5. in mathesi die vornehmsten partes, absonderlich die, welche den academisten am meisten gefallen, wobei allezeit, wo es nötig, die demonstrationes im Felde, auf dem observatorio und zu Hause geschehen sollen; desgleichen für den, der lust hat, Mechanik und Anleitung zu „lust- und ernstfeuerwercken“; 6. in Sprachen publice Deutsch, Lateinisch — „eine hochnotwendige und bei allen Nationen durchgehende Sprache“ —, Italienisch und Französisch: Englisch und Spanisch soll privatim doziert werden. Außerdem konnte privatim getrieben werden: Logik, Metaphysik, Physik, Kriegswissenschaften, Astronomie, Optik; auch ein Zeitungskolleg wird angeboten, damit die Akademisten „die Novellen“ mit Verstand und Nutzen lesen lernen. Von diesen sowohl öffentlichen als privaten Lektionen konnten sich die Zöglinge ganz frei auswählen, welche sie wollten. Dazu kamen dann noch die ritterlichen Übungen, worauf in allen diesen Anstalten natürlich ganz besonderes Gewicht gelegt wurde: Reiten, Fechten, Tanzen, Voltigieren, les exercices du mousquet et de la pique; auch erhielten die Akademisten die Permission, den fürstlichen Hof zu frequentieren, an Hofbällen teilzunehmen und „von der daselbsten vorfallenden honnesten conversation mit zu profitieren“. So verband sich das Angenehme mit dem, was für einen jungen Adeligen von Nutzen war. Die disziplinarischen Vorschriften erstreckten sich auf das ganze Leben der jungen Leute, verboten war Karten- und Würfelspiel, Tabakrauchen in der Anstalt und Duellieren, Schuldenmachen und Völlerei, Luxus und Rangstreitigkeiten: denn man sah ein, daß man sich „auf den trieb einer rechten genereusité“ allein doch nicht verlassen konnte. Bei nötiger Bestrafung aber sollte man auf die Umstände der Sachen und Personen regard nehmen, was übrigens schon von selbst geschehen sein wird, da die Handhabung der Disziplin einem Oberhofmeister vorbehalten war, der zugleich auch die Aufsicht über die Professoren hatte. Als Hofinstitut erwies sich die Anstalt auch dadurch, daß sie fremden Gästen des Fürsten vorgeführt wurde und ihre Feste zugleich Hoffeste waren; wenn dabei die Prinzen lateinische Reden hielten, so waren diese wohl gerade so vom Professor der Eloquenz gemacht, wie seinerzeit die lateinischen Deklamationen in Wittenberg von Melanchthon oder in Straßburg von Matthias Bernegger.

Natürlich waren diese Schulen teuer und überstiegen daher auf die Dauer die Leistungsfähigkeit der meisten damals so armen deutschen Staaten: an solchen finanziellen Schwierigkeiten scheiterte z. B. der erste Versuch zur Gründung einer Ritterakademie in Dresden im Jahr 1674. Oder aber, sie legten, wo sie bestanden, dem Adel selbst, der seine Söhne

dort erziehen ließ, unerschwingliche Pensions- und Unterrichtskosten auf. Doch nicht nur daran gingen die meisten dieser Akademien wieder zugrunde, sondern auch an sich selbst und ihrem eigenen Wesen. Mit diesem war eine allzu große Mannigfaltigkeit der Zwecke und der Mittel zu ihrer Erreichung notwendig gegeben: sie entsprach zwar dem enzyklopädischen Zug der Zeit von Comenius bis Leibniz; aber für die Schule bedeutet ein solches Vielerlei doch nur Oberflächlichkeit und Ungründlichkeit: das Lernen leicht machen verführt dazu, es mit dem Lernen leicht zu nehmen. Dazu kam, daß diese Ritterakademien Standesschulen waren, und das Zeitalter Ludwigs XIV. und seiner deutschen Nachahmer auf fürstlichen Thronen konnte die von dem humanistischen Ideal soweit abirrende Unnatur solcher Standesschulen doch nicht überdauern: das Neue, das im Anzug war und kommen sollte, mußte auf breitere Basis gestellt werden. Immerhin haben die Ritterakademien den unwiderleglichen Beweis geliefert, daß die humanistische Gelehrtenschule nicht mehr für alle höhere Bildung die richtige Vorbereitungsanstalt sei, sondern daß es neben ihr noch andere Wege und andere Schularten geben könne und geben müsse. So sind sie als ein wichtiges Übergangsglied und als ein energischer Ruck nach vorwärts in der Geschichte des Erziehungs- und Unterrichtswesens vom 17. zum 18. Jahrhundert anzusehen, wenn auch ihre Bedeutung mehr nur „eine symptomatische als eine für die Entwicklung desselben fruchtbare“ gewesen ist.

Vgl. Paulsen a. a. O., Koldewey an beiden genannten Orten und Heubaum, Gesch. des deutschen Bildungswesens, Bd. I, S. 19—42. Dazu vgl. Georg Müller, Ein Versuch zur Gründung einer Ritterakademie in Dresden (Neues Archiv für sächsische Geschichte Bd. X, 1 und 2) und die Artikel „Ritterakademien“ in Schmids Enzyklopädie von Köpke-Heine und in Reins Handbuch 2. Aufl. Bd. 7 von Heine.

9. Den auf den Ritterakademien erzogenen äußerlich gewandten und für das praktische Leben und ihren speziellen Beruf tüchtig gemachten Adeligen standen hinfort die Schüler der alten humanistischen Lehranstalten als Schulfüchse und Pedanten gegenüber, und dieses Renommee diente nicht eben zur Empfehlung und Hebung des Ansehens von Gymnasien und Universitäten. Wollten diese also nicht allzuweit hinter jenen zurückbleiben, so mußten auch sie dem neuen Geist einer praktischeren Richtung und feineren Sitte ihre Pforten öffnen und jedenfalls in fakultativen Stunden auch ihren Schülern die modernen Lehrfächer zugänglich machen. So beginnen die in ihren Anfängen bis in das 16. Jahrhundert zurückreichenden Beispiele desjenigen Systems sich zu mehren, das man neuerdings als das utraquistische bezeichnet hat. Schon im Jahr 1623 war bei der Reform des Straßburger Gymnasiums durch Matthias Bernegger, der mit Kepler und Galilei in Beziehungen stand, ein stufenmäßiger Unterricht in Mathematik eingeführt worden, der den Zwecken des bürgerlichen Lebens dienen sollte: in Oktava wurde das Einmaleins geübt, in Quarta die Regula de tri, in Tertia die Bruchrechnung. Und in den Schulordnungen aus der zweiten Hälfte des Jahrhunderts wird unter den Lehrern fast regelmäßig einer erwähnt, qui Mathematicen doceat, auch fehlt Arithmetik fast nirgends mehr unter den Unterrichtsgegenständen. 1675 heißt es in der Heilbronner Schulordnung: „Die Arithmeticam belangend, soll

selbige auss den gewohnlichen Arithmetik-Büchlein in richtiger Ordnung, an dem Mitwoch und Sambstag von 12 biss 1 oder halb 2 Uhren von Herrn Guldenschreibern (als welcher desswegen eine absonderliche Besoldung, und also von dergleichen Schülern nichts zu fordern hat) den Discipulis 1. 2. 3. 4. Classium fleißig vorgetragen werden." Aber ein intensiver Betrieb der Mathematik oder gar der naturwissenschaftlichen Disziplinen gehörte doch überall zu den Ausnahmen; nur wo besonders für diese Fächer veranlagte und interessierte Lehrer maßgebenden Einfluß gewannen, wurde über das Übliche hinausgegangen und wirklich etwas geleistet. Der Hamburger Joachim Jung ist hierfür als der bei weitem bedeutendste zu nennen; auch der Nürnberger Schulinspektor Feuerlein darf in diesem Zusammenhang nicht übergangen werden; und ebenso ist die Einführung des Orbis pictus in vielen Schulen hier noch einmal zu erwähnen. Selbst dem Französischen räumten einzelne besonders modern gerichtete Rektoren an ihren Anstalten neben dem Deutschen eine Stelle ein, wenigstens für diejenigen Schüler, die vom Griechischen dispensiert waren. Sie erstrebten damit wohl auch den höheren Rang eines Gymnasium academicum oder illustre, wie man solche in den Universitätsbereich übergreifende Schulen nannte.

Aber noch vorher waren es doch die Universitäten selber, auf denen der Unterricht immer dürrer und langweiliger und die Roheit der Studenten dementsprechend immer größer geworden war und wo daher auch das Bedürfnis nach einem Neuen sich zunächst mit Nachdruck geltend machte. Als ersten kann man hierfür Erhard Weigel (1625—1699) in Jena nennen, der ein Polyhistor und ein Projektenmacher, vor allem aber ein bedeutender Mathematiker und Mechaniker war und als solcher der Scholastik auf den Universitäten und dem unfruchtbaren Lateinlernen auf den Schulen mit aller Schärfe entgegentrat. „Wer nicht studieren will, soll nicht mit dem Latein geplagt werden." Dagegen betonte er, vor allem im Interesse des daniederliegenden Handwerks in Deutschland, den Unterricht in Mathematik, dem er auch eine starke sittliche Wirkung zuschrieb. Er dachte an die Gründung von Kunstschulen und in großem Stil an ein Collegium artium, das als artis Consultorium im Reich dienen sollte. Um seine Vorschläge auch in der „Praxis" zu erproben, richtete er in Jena selber eine Musterschule ein, die „Jugend- und Tugendschule", von der während der kurzen Zeit ihres Bestehens Gutes berichtet wird. So gehört Weigel mit zu den pädagogischen Reformern des 17. Jahrhunderts; nach den mancherlei Spuren seines Einflusses, denen wir in Briefen und Lebensbeschreibungen aus jener Zeit begegnen, war er sogar der anregendsten und eifrigsten einer. Auch Leibniz wurde durch ihn, wie für die Mathematik, so auch für den Gedanken einer gründlichen Unterrichtsreform begeistert und gewonnen.

Neben Weigel ist unter den Vorläufern von Leibniz in diesem Zusammenhang auch noch Johann Joachim Becher (1635—1682) zu nennen, der von den polyhistorischen und praktischen Tendenzen des 16. Jahrhunderts lebhaft bewegt, die Erziehung dem Staat als Aufgabe zugewiesen, die Einsetzung eines Collegium doctrinale gefordert und ein viergliedriges Schulsystem entworfen hat: Lese-, Schreib-, Rechenschulen zu unterst;

dann lateinische Schulen, in denen nach neuer verbesserter Methode Latein gelehrt werden soll; darauf Kunstschulen für Handwerker aller Art, und endlich zu oberst die philosophische Schule, die freilich eher einem Polytechnikum als einer philosophischen Fakultät gleichen sollte.

In diese Reihe gehört in einer Geschichte der Pädagogik auch Leibniz (1646—1716), der in verschiedenen Perioden seines Lebens pädagogische Fragen behandelt, sich auch eine Zeitlang praktisch bei der Erziehung eines jungen Adeligen betätigt hat. Schon als Einundzwanzigjähriger entwarf er in seiner Nova methodus docendi discendique juris den Studiengang eines geschickten Welt- und Hofmanns. Im ersten Stadium bis zum sechsten Lebensjahr soll der Knabe neben der Muttersprache Lateinisch, Geschichte und gebildete Manieren lernen. Vom sechsten bis zwölften Jahr hat er die öffentliche Schule zu besuchen und soll hier in körperlichen Übungen, Musik, Zeichnen und eleganter Sprechweise unterrichtet werden, außerdem in alter Geschichte, Mathematik, Optik, Statik, Astronomie, auch von Pflanzen, Mineralien und Tieren, zum Teil mit Hilfe des orbis pictus von Comenius, sich einige Kenntnis erwerben, endlich werden ihm die Anfänge der Kombinationskunst mitgeteilt. In der dritten Periode bis zum achtzehnten Jahr, wo er liberalius gehalten werden muß, tritt dieses Enzyklopädische noch mehr hervor: die erworbenen Kenntnisse werden erweitert und vertieft; von Handwerk, Handel und Verkehr, Anatomie und Medizin erfahre er einiges; er lerne Französisch und Italienisch, und soweit es zum Bibelverständnis nötig ist, auch Griechisch und Hebräisch; rhetorische Übungen und eine umfassende Lektüre kommen hinzu. Dann gehe der junge Mann noch etliche Jahre auf Reisen.

Hier sieht man das neue Bildungsideal, wie es nach dem dreißigjährigen Krieg allmählich Gestalt gewinnt, in aller Deutlichkeit und mit der ganzen Keckheit der Jugend vorgetragen, aber zugleich noch in einer aller Erfahrung entbehrenden, ganz unpraktischen Gestalt. Leibniz entnimmt die äußere Schablone der Didaktik des Comenius, erfüllt aber diese Form mit einem Inhalt, den er nicht etwa nur den Anschauungen der Reformer seiner Zeit entnommen, sondern den er nach sich und nach der Entwicklung seines eigenen eminenten und frühreifen Geistes zurecht gemacht hat: deshalb die Überladung mit Fächern aller Art. Dazu wird der Gesichtspunkt des praktisch Brauchbaren durchweg in den Vordergrund gerückt, das sprachliche Element soll zurücktreten, der ganze Unterrichtsplan ist realistisch: es handelt sich um res und zwar um alle res, die des Wissens und Kennens wert sind. Über diese einseitigen Gesichtspunkte ist Leibniz auch in seiner Schrift „Kurzes und wohlgemeyntes Bedenken vom Abgang der Studien und wie denen zu helffen“ (1711) nicht hinausgekommen. In seinem Projet de l'Éducation d'un Prince hat er die Forderung des spielend Lernens hinzugefügt und das Hilfsmittel der Anschauung noch mehr betont. Gelegentlich ist er auch im Sinne von Weigel und Becher für „öffentliche Handwerksschulen“ eingetreten. Charakteristisch ist endlich noch ein offenbar rasch hingeworfenes Schriftstück: quaenam discenda ad usum vitae? Hier wird bedauert, daß wir keine einheitliche Universalsprache haben, an deren Verwirklichung der Philosoph bekanntlich zeit-

lebens gearbeitet hat, da die philologische Gelehrsamkeit und ihre Folianten kaum etwas für das Leben Brauchbares enthalten; auch die Kenntnis der Geschichte ist auf das äußerste zu beschränken. Nötig ist dagegen die allergenaueste Kenntnis der Logik oder der Räsonierkunst und ebenso die der Regeln des Gerechten und Nützlichen, auch eine wirksame Beredsamkeit: weiter die ganze Mathematik und Mechanik, die ganze praktische Physik, soweit sie dem Gebrauche dient, die Geographie, aber nur wenig Geometrie; denn zum Gebrauch des Lebens hilft es nicht viel, den Zirkel quadrieren zu können. Auch Kenntnis der Medizin und Naturgeschichte ist erwünscht und als Grundlage der Politik Völkerkunde und Statistik.

Daß angesichts solcher Gedanken Leibnizens Meinung von den damaligen Universitäten keine sehr hohe war, versteht sich von selbst; wir erfahren es auch direkt aus seinen kritischen Bedenken über sie und ihren Unterrichtsbetrieb. So begreifen wir denn auch, daß er für seine Person eine Professur in Altorf ausschlug und lieber an Fürstenhöfen die Stätte seiner Wirksamkeit suchte und seine Briefe und Abhandlungen an Fürsten und Prinzessinnen schrieb. Ihm waren die deutschen Hochschulen zu weltfremd, zu unpraktisch, zu zopfig und veraltet, auch bedauerte er den Gebrauch der lateinischen Sprache in ihren Vorlesungen, obwohl er sich ihrer in seinen Schriften — freilich neben dem Französischen und dem Deutschen — selbst auch bedient hat. Aber praktisch hat er doch nicht Hand angelegt an eine gründliche Umgestaltung der Universitäten, so nahe es ihm gelegen wäre, als man ihn in Preußen, in Sachsen, in Rußland, in Österreich zur Gründung von Akademien heranzog. Nach dem Vorgang von Frankreich und England vertrat dabei auch er den Gedanken einer Organisation der Wissenschaft im großen Stil, und hat dann, als es ihm in Preußen damit gelang, der Societät der Wissenschaften in Berlin (1700) recht im Gegensatz zu den bestehenden Universitäten die Erhaltung der deutschen Sprache in ihrer Reinigkeit, ihrer Abteilung für die historischen Wissenschaften die Pflege der deutschen und insbesondere der brandenburgischen Geschichte und der Abteilung für die realen Wissenschaften ganz praktisch die Sorge für nützliche Erfindungen und Entdeckungen zur Verbesserung des Ackerbaues und der Nahrungsmittel, der Industrie und des Handels zur Pflicht gemacht.

Was aber Leibniz, abgesehen von seinen pädagogischen Schriften und von aller direkten Mitarbeit, für Unterricht und Erziehung geleistet hat, das ist vor allem die Verbreitung der Erkenntnis, daß die Aufklärung das menschliche Leben vollkommener und glücklicher mache. Damit hat dieser universale Polyhistor, der zugleich ein großer Philosoph war, aus seinem Intellektualismus heraus den praktischen Wert und Nutzen alles Wissens und Unterrichtens klar und deutlich ausgesprochen und damit das Vollkommenheitsstreben und das Glückseligkeitsstreben der Menschen dem an ihn sich anschließenden Aufklärungszeitalter in Deutschland, das zugleich ein pädagogisches werden sollte, als Triebkraft und als Aufgabe in die Wiege gelegt. Diese Gaben haben die Pädagogik des 18. Jahrhunderts weit mehr beeinflußt als seine psychologischen Lehren, die erst in ihrer Umbildung durch Herbart auf die Pädagogik des 19. Jahrhunderts eingewirkt haben.

Die Reform des Universitätsunterrichts aber, die so notwendig gewesen wäre und die er nur gefordert, nicht persönlich eingeleitet hat, überließ er einem anderen, seinem Stadt- und Zeitgenossen Christian Thomasius (1655—1728), dessen Vater schon, Jakob Thomasius, als Rektor der Thomasschule in Leipzig sich mit pädagogischen Reformideen getragen hatte. Philosophisch darf Thomasius natürlich nicht in einem Atem neben Leibniz genannt werden, der Mann des gesunden, aber ganz oberflächlichen und seichten Menschenverstandes neben dem spekulativen Kopf voll Ideen und voll Tiefe. Aber wirksam war dieser vielgeschäftige Agitator und kecke Neuerer, der vor Perücken und Zöpfen keine Spur von Respekt hatte und sich vorurteilslos jeder Autorität widersetzte, um so mehr. In diesem Sinn begann er den Angriff auf die Universitäten. Ohne Furcht und Autoritätsgefühl ging er mit wahren Keulenschlägen ihrer zopfigen und pedantischen Gelehrsamkeit zu Leibe und überschüttete ihre bornierten und veralteten Vertreter mit Hohn und Spott. Er urteilte über sie noch später so: „Es herrschte auf denen evangelischen Universitäten folgender Zustand des Vorurteils menschlicher Autorität: z. B. in der Philosophie anstatt der Logik eine grobe Zankkunst, anstatt der natürlichen Gottes-Lehre tumme, aber dabey tollkühne und ketzermacherische Grillen; anstatt einer echten Sitten- und Regiments-Lehre unnütze Pedantereyen, damit man nicht einen Hund hätte aus dem Ofen locken können oder handgreifliche Jesuitische Lehren, die denen Regenten zwar schmeichelten, aber ihnen das Regiment aus der Hand zu drehen trachteten. In der Rechts-Gelahrtheit mangelte nicht allein, wie allbereit erinnert, der Grund einer echten Sitten- und Regimentslehre, sondern auch einiger vernünfftiger Erkenntnis des Rechts der Natur, und man strampelte noch damahls auch auf Seiten der Juristen mit Händen und Füssen, dass ja bey Leibe diese Neuerung nicht eingeführt werden durfte.“ Schärfer noch lautet es in seinem Entwurf der politischen Klugheit: „Schulen und Universitäten heißen Pflantz-Gärten der Kirchen und des gemeinen Wesens. Den Kirchen und dem gemeinen Wesen aber ist mit dummen und arglistigen Leuten nichts gedienet, sie mögen so gelehrt sein, als sie wollen, weil die Gelehrsamkeit in ihrem Gehirn nichts anderes ist, als ein Schwert in der Hand eines unsinnigen Menschen und gelehrte Narren die größten Narren zu sein pflegen. Hingegen sind kluge Leute der Kirche und dem Staate nützlich, ob sie gleich nicht gelehrt sind. In diesen Pflantzgärten der Kirchen und des gemeinen Wesens werden aber heute viele Dinge gelehrt, die im gemeinen Wesen entweder gar keinen oder gar wenig Nutzen haben, und von der höchst nützlichen Lehre der Klugheit wird darin nichts gehöret.“ Diese Lehre von der Klugheit sei im Mittelalter mit dem Interesse der päbstlichen Clerisey keineswegs verträglich, sondern ihr vielmehr sehr hinderlich gewesen, daher habe man sich lieber mit eitlen närrischen und bösen Spekulationen abgegeben. Mit dem Aufkommen des Humanismus sei dann die Begierde etwas Rechtes zu lernen, auch durch die Barbarei der Universitäten hindurchgebrochen; so habe man angefangen, die Sprachen zu treiben, sei aber dabei über die Grammatik nicht hinausgekommen. Auch die Reformation sei nur Dämmerung und Morgenröte,

noch nicht heller Tag gewesen: die Theologen haben nur darauf gesehen, daß nichts wider die Religion sei und haben die Besserung der Sitten außer acht gelassen; über die Verderbnis der Philosophie habe zwar die Reformation heftig geklagt, bald aber selbst wieder die verworrene und unnütze scholastische Philosophie unter einem neuen Namen den Studierenden rekommandiert. Nicht besser stehe es um die Juristen. Dagegen haben die Medici zuerst „die Thorheit abgelegt und durch allerhand Experimente die alten Fehler in Erkenntnis der Natur verbessert“. Aber die Klugheit wiederherzustellen sei nicht ihre Sache, und so bedürfe es einer gründlichen Reform aller Fakultäten, die Lehre von der Klugheit müsse überall Eingang finden. Dabei denkt Thomasius vor allem an den Unterricht in Realien, in Logik, Geschichte, Ethik, Politik, Ökonomik, Oratorie und in allen galanten Disziplinen. In diesem Sinn lehrte er und suchte er auch persönlich und privatim auf die Studenten einzuwirken und sie, wie seine Schrift „vom elenden Zustand der Studenten“ zeigt, für das Leben und dessen praktische Seiten und Aufgaben zu interessieren.

Vor allem aber — er brachte, was er ihnen zu sagen hatte, mündlich und schriftlich in deutscher Sprache vor, für deren Gebrauch auch in gelehrten Fragen und in gelehrten Kreisen er die Bahn gebrochen hat. Die Deutschen ahmen in allem die Franzosen nach; nun gut! sagt er in einer Vorlesung über die richtige Art dieser Nachahmung, die Franzosen reden auch in wissenschaftlichen Dingen ihre Muttersprache, machen wir es auch so, reden, lehren, schreiben wir deutsch statt lateinisch. Und er selbst ging mit gutem Beispiel voran: 1687 erschien am schwarzen Brett der Leipziger Universität ein deutscher Anschlag, worin Thomasius zu einer deutschen Vorlesung über die (später auch von Schopenhauer übersetzte) Schrift des spanischen Jesuiten Balthasar Gracian „Handorakel der Weltklugheit“ mit den Worten einlud: „Chr. Thomas eröffnet der Studierenden Jugend zu Leipzig in einem Diskurs, welcher Gestalt man denen Franzosen im gemeinen Leben und Wandel nachahmen solle? ein Collegium über des Gratians Grund-Reguln, vernünfftig, klug und artig zu leben.“ Und im nächsten Jahr begann er gar mit der Herausgabe einer deutschen Monatschrift „Freimüthige, Lustige und Ernsthafte, jedoch Vernunfft- und Gesetzmäßige Gedanken oder Monats-Gespräche über allerhand, fürnehmlich aber neue Bücher“, womit er sich an die weitesten Kreise, an das Volk wandte. Was er so in Leipzig begonnen hatte, das setzte er in Halle fort. Dabei empfand er es nicht als Widerspruch, im Sinne seiner Zeit und eklektisch, wie er war, immer wieder auf das Französische und auf die Franzosen als Muster hinzuweisen; denn „sie sind doch die geschicktesten Leute“. Darum empfahl er auch das französische Bildungsideal d'un honnête homme, d'un homme sçavant, d'un bel esprit, d'un homme de bon goust et d'un homme galant, und entlehnte dabei namentlich den Lehrbüchern von Port Royal allerlei Anregungen und Ideen. Vor allem aber bekämpfte er als Deutscher und zugleich im Namen dieses französischen Bildungsideals die Alten und unter diesen, darin Ramus und Bacon ähnlich, in erster Linie den Aristoteles mit seiner unfruchtbaren Syllogistik. Die Kenntnis der alten Sprachen, auch die des Latei-

nischen, sei nicht für alle Gebildeten notwendig. Nur „diejenigen, so Lust dazu haben und die vom Studieren die Zeit ihres Lebens Profession machen wollen, solle man Latein und Griechisch genug lernen lassen“; dagegen „helfe man denen, so man im gemeinen Leben gebrauchen will, und denen das Studieren wegen des Lateinischen sauer und verdrießlich wird, ohne Verdrießlichkeit mit dem, was sie gelernt haben, fort“. Was er gegen das Lateinlernen hat, liegt nicht etwa darin, daß es „Gelehrsamkeit hindern sollte (denn wer wollte so unvernünftig raisonnieren?), sondern weil durch die durchgehends gewöhnliche Lehrart viel ungegründet und unnötig Zeug nebst dem Latein in die Gemüter der Lehrlinge eingeprägt wird, welches hernachmals so feste klebet und merkliche Verhinderungen bringet, daß das Tüchtige und Gescheite nicht haften will“. So erklärt er Sprachen, auch die lateinische, für bloße „Zierraten eines Gelehrten, die an sich selbst niemand gelehrt machen“. Man kann nun freilich gegen Thomasius den Vorwurf erheben, daß er den Geist des klassischen Altertums verkannt habe und „seine Absicht bei der Erziehung gar zu ökonomisch gewesen sei“. Aber man mache sich die geschichtliche Entwickelung klar: das Lateinische war als Sprache der Gelehrten und der Gebildeten überhaupt der wichtigste, fast gar der einzige Unterrichtsgegenstand der Schule geworden; dabei hatte es aber wieder, ähnlich wie im Mittelalter, seine Klassizität eingebüßt, darum hörten die Gebildeten auch im internationalen Verkehr auf, sich dieser barbarisch gewordenen Sprache zu bedienen und bevorzugten mehr und mehr das Französische; damit wurde das Lateinische ausschließlich Gelehrtensprache; und nun fing ein Universitätsprofessor an, deutsche Vorlesungen zu halten und deutsche Bücher wissenschaftlichen Inhalts zu schreiben. Wozu lernte man dann überhaupt noch Latein, wenn man auch ohne das nicht nur weltklug, sondern sogar gelehrt werden konnte? Wenn die Bildung daran hing, wie stand es denn dann mit den Frauen? Daher mußte es entweder als unnütz ganz beseitigt oder es mußte ein neuer Existenzgrund dafür gefunden werden: das war die Konsequenz von dem kühnen Auftreten des Thomasius.

Zunächst freilich schien es, als ob dem frechen Treiben seitens der bedrohten Gelehrsamkeit, die Thomasius fortgesetzt reizte und mit seiner scharfen Satire verfolgte, ein rasches Ende bereitet werden sollte. In Leipzig wurde seine deutsch geschriebene „Vernunftlehre“ von der Zensur mit der Bemerkung zurückgewiesen: „man könne keine Schrift zensieren, darinnen philosophische Materien in deutscher Sprache doziert werden“; und 1690 benützte man sein Eintreten für eine Heirat zwischen einem lutherischen Fürsten und der reformierten Tochter des großen Kurfürsten, um ihm alles weitere Lesen und Schreiben zu verbieten. Aber in diesem Augenblick tat sich ihm und seinem Leipziger Leidensgefährten Francke in Halle ein neuer Wirkungskreis auf: Thomasius wurde als Professor des gesamten Rechts dorthin berufen. In Halle bestand seit 1680 eine Ritterakademie; 1688 war sie vom Kurfürsten Friedrich III. besser eingerichtet worden; dabei tauchte der Gedanke auf, in Anlehnung an sie eine neue Universität zu gründen. Rasch wurde derselbe seiner Verwirklichung entgegengeführt, schon 1694 konnte sie mit mehr als siebenhundert Studenten

feierlich eröffnet werden. Nicht uninteressant für den Geist, in dem sie gegründet wurde, ist das Vorspiel dazu, ein Projekt des großen Kurfürsten. 1667 hatte dieser den Entwurf, den ein Schwede, Benedikt Skytte, in Anknüpfung an Gedanken Bacons und an die pansophischen Bestrebungen des Comenius ausgedacht und vorgelegt hatte, aufgenommen. Danach sollten alle Pfleger der Musen und Erforscher der Wissenschaften, alle Freunde der Freiheit, die in ihrem Gottesdienst gehindert oder in ihrem Vaterland durch Tyrannei bedrückt oder ohne Schuld aus ihm verbannt seien, alle Liebhaber wissenschaftlichen Umgangs in eine brandenburgische Stadt — Tangermünde war dafür in Aussicht genommen — eingeladen werden, wo sie als an einer neutralen Freistätte ungestört ihren Studien leben könnten. Und nicht nur den Christen aller Konfessionen sollte freie Ausübung des Gottesdienstes zugesichert werden, auch Hebräer und Araber und andere Anhänger nichtchristlicher Religionen sollten hier freien Zutritt erhalten, wenn sie nur nicht Propaganda machen wollten und ihr Lebenswandel nicht anstößig sei. Zugleich sollten hervorragende Gelehrte an dieser Universaluniversität angestellt werden, um täglich auch für schon höher Gebildete Vorlesungen zu halten. Dieser Plan stellte sich natürlich als unausführbar heraus. Dagegen wurde jetzt in Halle durch den Sohn des großen Kurfürsten das, was zu jener Zeit daran möglich war, verwirklicht. Die neue Universität konnte sich ohne weiteres von der veralteten und verrotteten akademischen Tradition frei machen, die doch keine andere als die mittelalterlich-scholastische war, und so wurde sie „zu einem weithin wirkenden Mittelpunkt des wissenschaftlichen Geistes der Neuzeit, an der der Geist der Freiheit und der religiösen Duldsamkeit zur Herrschaft gelangte“. Träger dieser Ideen waren in Halle vor allem die beiden Männer, die um ihrer Kühnheit und ihrer Eigenart willen von den alten Anstalten ausgeschlossen worden waren, — Thomasius und Francke. Mit jenem als dem Vertreter eines von der Theologie unabhängigen Naturrechts, wie es Grotius und Pufendof begründet hatten, zog ein neuer Geist in die juristische Fakultät ein; und neu war auch der Gedanke, schon die studierende Jugend „ad praxin zu weisen, damit sie dasjenige, was sie aus den Büchern und dem Munde der Professoren gelernt, alsofort zum Gebrauche anwenden und kraft solcher heilsamen Verordnung die Wissenschaft mit der praxi zusammensetzen könne“. Durch Francke kam ein anderer Geist in die theologische Fakultät, statt einer streitlustigen Orthodoxie und im schärfsten Gegensatz zu ihr gelangte hier der Pietismus zur Herrschaft. Am wenigsten freilich kam diese Reform der Artistenfakultät zugut, die dem allem ohne Begeisterung und ohne sachliches Verständnis gegenüberstand, das Griechische mit Ausnahme des Neuen Testaments kaum noch traktierte und den Neueren, Ramus und Descartes, um von Spinoza ganz zu schweigen, aus Scheu vor dem Verketzertwerden oder aus Interesse- und Verständnislosigkeit nur spärlichen Zutritt gewährte. Aber schließlich mußte eine Neuerung, die von den Hörsälen den Weg ins Leben hinaus nahm und auf die ganze Denkweise der Zeit Einfluß gewann, doch auch in ihnen Bresche legen. Man begann sich neben den Alten für deutsche Sprache und Literatur zu

interessieren, die geschichtlichen Studien nahmen einen verheißungsvollen Aufschwung, und in der Philosophie sollte bald genug an die Stelle des allzu gemeinnützigen und oberflächlichen Eklektizismus von Thomasius durch Christian Wolf die Leibnizische Lehre in einer schulgerechten, vom Geiste der Gründlichkeit erfüllten, streng systematisierten Form treten. Daß davon auch die Sitten der Studenten nicht unberührt blieben, versteht sich von selbst; das zeigt sich schon äußerlich im Übergang vom Mönchsgewand zum Kavaliersdegen; daneben blieb freilich des Rohen und Derben im studentischen Leben und Treiben noch immer genug übrig.

So gut wir nun aber auch begreifen, wie Thomasius auf die juristische, Francke auf die theologische Fakultät maßgebenden Einfluß gewannen, so seltsam mutet uns auf den ersten Anblick das Zusammenwirken dieser beiden so grundverschiedenen Männer an. Man wird zunächst an gemeinsame persönliche Erfahrungen und Schicksale denken müssen, die sie nach Halle geführt und hier aufeinander hingewiesen hatten. Aber man darf auch die sachlichen Berührungspunkte nicht übersehen, die Thomasius den Pietisten innerlich verwandt machten und ihnen äußerlich das Wort reden ließen. Wenn er sie gegen die Orthodoxie verteidigte, so lag darin nicht nur etwas vom gemeinsamen „Haß der Städter“ und der Ausfluß eines stark entwickelten Gerechtigkeitsgefühls, sondern es war sachlich die pietistische Abkehrung von dogmatischen Streitigkeiten, die ihn als Rationalisten anzog und in seiner Gleichgültigkeit gegen die trennenden Momente zwischen Lutheranern und Reformierten bestärkte; und es war zum zweiten die pietistische Betonung der praktischen Frömmigkeit, die seinem auf das Gemeinnützige gerichteten Streben zusagte; und es fehlte schließlich doch auch bei ihm nicht an einem mystischen Element, das ihn erst dem Cartesianischen Mystiker Poiret geneigt gemacht hatte und ihn jetzt mit dem pietistischen Mystizismus Franckes sympathisieren ließ. Als freilich der Pietismus rasch genug religiös und sittlich zur Beherrschung und Bindung der Gewissen führte und nun seinerseits ebenso herrschsüchtig und verketzerungslustig wurde wie die Orthodoxie, da reagierte sein mannhaftes Freiheitsgefühl auch gegen diesen Zwang, und es reagierte seine Weltfreudigkeit und Weltläufigkeit gegen die weltflüchtige Stimmung dieser protestantischen Möncherei. So wurde das Verhältnis zwischen ihm und Francke nicht nur für den gemeinsamen Ausgangspunkt und die innere Verwandtschaft, sondern rasch auch für den Gegensatz und die Feindschaft zwischen Rationalismus und Pietismus typisch: zwei Brüder, aber frühe schon zwei feindliche Brüder, die sich auch öffentlich befehdeten. Noch typischer freilich für diese Gegensätzlichkeit wurde gleich darauf das Verhältnis zwischen den Pietisten und Christian Wolf, mit dem die neue Philosophie in die philosophische Fakultät und ihre Hörsäle einzog. Unter Friedrich Wilhelm I. siegten jene; aber es war ein Pyrrhussieg; unter Friedrich dem Großen wurde der abgesetzte und so schmählich aus Preußen verbannte Philosoph ehrenvoll zurückgeholt, und in Staat und Kirche, in Schule und Universität kam für geraume Zeit der Geist der Aufklärung zur Herrschaft. Einstweilen galt aber noch das aut — aut in dem bekannten Scherz- und Schimpfwort, das man den Besuchern der neuen Universität

zu Halle zurief: Halam tendis aut pietista aut atheista mox reversurus, ein richtiges Wort, wenn man nur unter atheista, wie ja der Unverstand von heute noch immer tut, einen Aufklärer verstand.

So war in Halle wirklich ein Neues geworden, — die erste moderne Universität. Für die Schule kommt von alle dem als Nächstes der Übergang vom Lateinischen zur Muttersprache in Betracht, die gleichzeitig an mehreren Orten, vor allem von dem Rektor Christian Weise, dem bekannten „Wasserpoeten", auf seinem Zittauer Gymnasium als Unterrichtssprache und als Unterrichtsgegenstand eingeführt wurde: an die Stelle der lateinischen eloquentia tritt die deutsche Oratorie, an die Stelle lateinischer die von ihm gefertigten deutschen Schulkomödien. Noch mehr als einzelnes war es aber die ganze neue Auffassung von Bildung, der Geist der Gemeinnützigkeit, der nun auch das Unterrichtswesen beeinflußte und immer entschiedener auf seine völlige Umgestaltung hindrängte. Daß dieses Neue durch den Pietismus zuerst in religiöser Einkleidung allgemeiner in die Erscheinung trat, ist für Deutschland besonders charakteristisch.

Auf J. J. Becher hat zuerst wieder A. Heubaum hingewiesen in den Monatsheften d. Comenius-Ges., 9. Band 1900, S. 154—174. — Ueber Leibniz s. Kuno Fischer im 2. Band seiner Geschichte der neueren Philosophie (4. Aufl. 1902). G. Le Viseur, Leibniz' Beziehungen zur Pädagogik (Progr. d. Berliner Leibniz-Gymnasiums 1882). A. Kröger, Leibniz als Pädagog (Neue Jahrbücher für Phil. und Pädag. 1900, II). Ad. Harnack. Geschichte d. kgl. preuß. Akademie der Wissenschaften zu Berlin, 1900. Ueber Thomasius H. Luden. Christian Thomasius nach seinen Schicksalen und Schriften, 1805; Al. Nicoladoni, Christian Thomasius. Ein Beitrag zur Geschichte der Aufklärung, 1888; J. O. Opel, Christ. Thomas. Kleine deutsche Schriften mit einer Einleitung, 1894; R. Kayser, Chr. Th. u. d. Pietismus. 1900; Ed. Zeller, Geschichte der deutschen Philosophie seit Leibniz; H. Hettner, Geschichte der deutschen Literatur im 18. Jahrh. I, 4. Aufl. Endlich über ihn, Francke und Halle den 1. Band der Geschichte der Friedrichs-Universität zu Halle von Wilh. Schrader, 1894, zu deren Jubelfeier erschienen, und A. Heubaum, Gesch. d. deutschen Bildungswesens Bd. I. Ueber Skytte vgl. die Rede von Konr. Varrentrapp, Der große Kurfürst und die Universitäten (zum 27. Januar 1894).

10. Die Kirche hatte den Humanismus in sich aufgenommen; zu einer eigentlichen Synthese mit ihm war es im Protestantismus gekommen, äußerlicher war die Verbindung mit dem Katholizismus in den Schulen der Jesuiten geblieben. Aber auf die Dauer konnte sich die Schule in dieser neuen Umklammerung durch die mächtigere Kirche doch nicht wohl befinden, war doch diese nicht nur als katholische, sondern auch in der Form der protestantischen Orthodoxie nicht am wenigsten mit Schuld an dem inneren Verfall des humanistischen Schulwesens im 17. Jahrhundert. Da sie nun aber Schule und Leben beherrschte, so mußte zunächst der Versuch gemacht werden, ob nicht von ihr selbst, zugleich mit einer religiösen Erneuerung, wieder neues Leben ausgehen und namentlich, ob sie sich nicht ihrerseits mit den schon vorhandenen neuen Lebenselementen, Bildungskeimen und Bildungsidealen werde befreunden und verbinden können. Das war die Frage. Die Antwort darauf lautete bejahend: eine weitere Kreise berührende und umfassende Umgestaltung des Unterrichtswesens nimmt in einer religiösen Bewegung ihren Ausgangspunkt. Nur war es nicht die Kirche, die ja eben in Jesuitismus und Orthodoxie erstarrt und gefesselt lag, sondern im katholischen wie im protestantischen Lager machten Seitentriebe und Sekten den Versuch, dieses Neue ins Leben zu rufen.

Auf katholischer Seite war es der Jansenismus in Frankreich, der mit der religiösen Wiederaufnahme der augustinischen Gnadenlehre und aus ihrem Geist heraus zugleich auch eine Reform des Schul- und Erziehungswesens anzubahnen suchte. Davon haben wir in anderem Zusammenhang (§ 3) bereits gesprochen und erzählt, wie rasch diese erfreulichen Anfänge hier dem mit der jesuitischen Kirche verbündeten Absolutismus Ludwigs XIV. erlegen und durch ihn gründlich zerstört worden sind.

Ganz anders, weit energischer und erfolgreicher regte sich dagegen auch jetzt wieder der Geist religiöser Erneuerung im Lande der Reformation, in Deutschland. Hier nahm gegen Ende des 17. Jahrhunderts der Pietismus den Kampf gegen die in ödem Formalismus erstarrte lutherische Orthodoxie mit allem Nachdruck auf. Dabei handelte es sich um eine Reform der Kirche im sittlichen Interesse, zugleich und vor allem aber auch um eine Reaktion des Gefühls gegen die vorwiegend intellektualistische Auffassung der Religion und gegen die einseitige Betonung der reinen Lehre, wie sie bis tief in das 17. Jahrhundert herein geherrscht hatte. Freilich wäre es falsch, im Pietismus eine Fort- und Weiterbildung oder auch nur eine Ergänzung der lutherischen Reformation sehen zu wollen; er ist vielmehr ein dem Kalvinismus und seiner asketischen Sittlichkeit und „Präzisität“ verwandtes Zurückgreifen auf urchristliche Formen und zugleich ein Wiederaufnehmen mittelalterlicher Lebensideale, wie sie in revolutionär überstürzter Weise schon zu Luthers Zeiten die Wiedertäufer hatten verwirklichen wollen. Ganz ausdrücklich erinnert an sie das Drängen auf Heiligkeit dieser ecclesiola in ecclesia, die gewünschte und geträumte Annäherung an eine wirkliche Vollkommenheit des Lebens, die Verwerfung einer Theologie der Nicht-Wiedergeborenen, die weltflüchtige Verdammung aller Lust und Freude des Lebens, jeder wenn auch noch so unschuldigen Erholung, des Tanzes, des Spieles in jeder Form, des Besuchs von Theater und Konzerten, die Gleichgültigkeit gegen den Staat und die Abneigung gegen die Wissenschaft und endlich nicht zum wenigsten auch ein Zug zum Mystizismus und Chiliasmus, der auch hier zur Schwärmerei und zum Sichgefallen in ekstatischen und visionären Zuständen führte.

Daß eine Pädagogik, die von diesem Geiste erfüllt war, keine Wiederbelebung der pädagogischen Gedanken Luthers sein konnte, geschweige denn dem in lebensfreudigem Optimismus wurzelnden Humanismus verwandt war, versteht sich von selbst. Dem Luthertum war die Schule ein Erziehungsmittel des ganzen Volkes gewesen, „dadurch Zucht, Tugend und Ehrbahrkeit möge gepflanzt werden“. Daher war sie ihm eine weltliche Angelegenheit, Sache der Gemeinde und des Staats, die nicht nur für die Kirche, sondern auch für das weltliche Regiment zu sorgen hatten. Das war der gesunde Sinn, der weltweite, freie Blick, der Luther nicht bloß zum Reformator der Kirche, sondern prinzipiell auch zu dem der Schule gemacht hat. Wie eng nimmt sich dagegen die pietistische Pädagogik aus! Sie sucht die Kinder dem Staat wieder aus der Hand zu winden und erhebt für sich und ihre ecclesiola Anspruch auf Kinderherzen und Kindererziehung. Und ebenso ist der Zweck ein anderer: während Luther die jungen Christen zu guten Menschen und zu tüchtigen

Bürgern, zu treuen Verwaltern ihres weltlichen Berufs hat machen wollen, handelte es sich in der pietistischen Erziehung in erster Linie darum, die jungen Welt- und Sünderchristen zu Erweckten und Bekehrten, zu Pietisten zu machen: das Christliche trat einseitig wieder an die Stelle des Menschlichen.

Der Begründer dieser Richtung, Spener (1635—1705), in seiner elsässischen Heimat Rappoltsweiler gewiß schon von Jugend auf von reformierten Einflüssen berührt, hat auf die Pädagogik mehr nur indirekt eingewirkt, indem er durch die von ihm angestrebte strenge Sittenzucht auch der Erziehung den polizeilich asketischen Stempel aufdrückte und durch die Einrichtung der Collegia pietatis den katechetischen Unterricht in der Kirche neu belebte. In der Katechese hatte ja die protestantische Kirche von Anfang an Gelegenheit und Anlaß, sich pädagogisch zu betätigen; aber es ist beschämend, ja fast unglaublich, wie wenig sie in all der Zeit dabei pädagogisch geleistet und Einfluß gewonnen hat: der Religionsunterricht ist — es muß das immer wieder ausgesprochen werden — im Durchschnitt immer schlechter als aller andere Unterricht gewesen, er ist namentlich als Konfirmationsunterricht vielfach über alle Maßen schlecht. Durch Spener erlitt diese Regel vorübergehend eine Ausnahme. Weil das Katechesieren bei ihm eine so bedeutende Rolle spielte, wurde es mit seinem Frage- und Antwortspiel in den pietistischen Kreisen einen Augenblick zu einer Kunst, das war für die Methode des Unterrichts überhaupt förderlich. Und daß Spener als Hofprediger in Dresden es nicht unter seiner Würde hielt, selbst zu katechesieren, fanden zwar manche seiner Zeitgenossen anstößig, aber der Beruf des Lehrers wurde dadurch doch gehoben, da sich die jüngeren Theologen pietistischer Richtung nicht schämten, nach seinem Muster sich des Unterrichts der Jugend in Kirche und Schule anzunehmen.

Der Begründer der pietistischen Pädagogik ist aber nicht Spener, sondern August Hermann Francke (1663—1727) gewesen, der in gothaischen Anschauungen und Schultraditionen aufgewachsen von daher wohl auch das Interesse und das Verständnis für die Aufgaben der Schule mitgebracht hat. Zuerst in Leipzig habilitiert mußte er hier, wie Thomasius, den zünftigen Universitätslehrern weichen, die in seinem Collegium philobiblicum, allerdings nicht ganz mit Unrecht, eine Gefahr für den wissenschaftlichen Betrieb der Bibelexegese an der Universität sahen. Nachdem er auch in Erfurt abgesetzt und sogar von dort ausgewiesen worden war, wurde er aber dann, zugleich mit Thomasius, an die neu zu gründende Universität nach Halle berufen und übernahm hier neben einer theologischen Professur auch die Pastoration in der Außengemeinde Glaucha. Hier suchte er nicht nur der leiblichen Armut, sondern auch der geistigen Verwahrlosung der Bevölkerung zu steuern. Ein Geschenk von sieben Gulden brachte ihn auf den Gedanken, eine Armenschule einzurichten: er kaufte von dem Geld Schulbücher und ließ seit Ostern 1695 täglich zwei Stunden lang arme Kinder durch arme Studenten unterrichten. Da aber bald auch wohlhabende Leute ihre Kinder zu ihm in die Schule schicken wollten, so trennte er Armen- und Bürgerschule, und gleichzeitig gründete er für die

Söhne Adeliger, die ihm dieselben lieber übergaben als den teuren Ritterakademien, eine höhere Schule, das sogenannte Pädagogium, an das sich als Parallelanstalt, bald noch eine lateinische Schule für Bürgerssöhne aus Halle anschloß. Nun ist aber, wie das aus Franckes pädagogischer Schrift „Kurtzer und Einfältiger Unterricht, wie die Kinder zur wahren Gottseligkeit und Christlichen Klugheit anzuführen sind“ hervorgeht, das Ideal dieser pietistischen Pädagogik die Privatschule, die häusliche Erziehung; und so zog es Francke auch praktisch vor, gerade die ärmsten und vernachlässigtsten Kinder ganz bei sich aufzunehmen. Das gab den Anstoß zur Gründung des Halleschen Waisenhauses, um das sich nach und nach die übrigen Schulgebäude und Schulanstalten der Franckeschen Stiftungen her gruppiert haben. Hier im Waisenhaus wie in den Pensionsanstalten hatte Francke die Kinder ganz in seiner Hand, so wie er es wollte; denn „wenn sie, wie in den meisten Schulen gebräuchlich, Mittwochs und Sonnabends Feiertag haben und des Sonntags mögen hingehen, wo sie wollen, so wird dasjenige, was sie die Woche über gelernt, meistenteils wieder verderbet, ja sie werden dadurch sehr zerstreuet und oft sehr verwildert, daß die Praeceptores genug zu tun haben, mit dem Anfang der Woche sie wieder in einige Ordnung zu bringen. Diesem Unheil vorzukommen, müssen gedachte Kinder täglich in die Schule kommen, nicht nur alle Tage in der Woche, sondern auch des Sonntags vor und nach der Predigt, damit sie immerzu wohl unterrichtet und desto ordentlicher in die Kirche und Betstunde geführt werden können.“ Und ebensowenig wie von freien Tagen und Nachmittagen wollte er, auch für die Externen, etwas von freien Wochen oder Ferien wissen. Um das zu verstehen, muß man allerdings billig bedenken, daß es die niedersten Schichten waren, aus denen sich das Waisenhaus und die deutschen Schulen Franckes rekrutierten, da konnte wohl von Verwilderung zu Hause gesprochen werden; die Erfahrungen, die er hier machte, waren sicher wenig geeignet, ihn auf die Unterstützung und Mithilfe der Familie bei der Erziehung rechnen zu lassen; daher der Wunsch, die Kinder ganz in seiner Hand zu haben, damit nicht zu Haus schlecht gemacht werde, was die Schule gut zu machen bemüht war.

Andererseits hing diese Einrichtung doch auch zusammen mit dem ausschließlich religiösen Zweck, den die pietistische Erziehung verfolgte, und mit dem asketischen, aller Lust und Fröhlichkeit abholden Geiste, der sie erfüllte. Zur wahren Gottseligkeit und christlichen Klugheit oder, wie es auch heißt, „zu einer lebendigen Erkenntnis Gottes und Christi und zu einem rechtschaffenen Christentum die Kinder wohl anzuführen“, war Aufgabe und Mittelpunkt des Unterrichts. Darum nimmt auch die Religion den breitesten Raum im Lehrplan Francke's ein. Von sieben täglichen Schulstunden gehörten in den deutschen Schulen drei bis vier dem Unterricht in der Religion, der mit seiner recitatio, explicatio und applicatio viel Mechanisches und Unkindliches in sich schloß. Dazu kam dann noch die sehr ausgedehnte Teilnahme am Gottesdienst und an der kirchlichen Katechisation; auch auf das Beten wurde im Leben dieser Schule großes Gewicht gelegt, neben dem Lehrer mußten auch die Kinder „aus dem Herzen“ vorbeten; doch wird wenigstens vor zu langen Gebeten gewarnt.

Weitere Fächer waren Lesen und Schreiben, wozu bei den Größeren auch die Kunst gehörte, einen ordentlichen Brief schreiben zu können. Das Rechnen mit etwa zwei wöchentlichen Stunden wurde, wie es scheint, ziemlich mechanisch betrieben; das Singen trat natürlich in den Dienst der Religion. Realien fehlten, doch wollte Francke, man solle den Kindern auf Spaziergängen, gleichsam spielend, allerlei nützliche Kenntnisse in Physik, Botanik und Geschichte beibringen. Die Mädchen, deren Erziehung ihm nicht weniger am Herzen lag als die der Knaben, lernten natürlich Handarbeiten aller Art; doch wurden auch die Knaben von einem Strickmeister im Stricken unterrichtet.

Dieses Schulleben mit seinen täglichen sieben Stunden Schulunterricht ohne freie Tage und Wochen wurde auch sonst durch keinerlei „Ergötzlichkeit“ unterbrochen; nur am Samstag wurden Semmeln und Obst ausgeteilt, aber schon 1703 verband sich damit die weniger erquickliche Beigabe von erbaulichen Büchlein. Dagegen war „das Spielen, es sei womit es will, denen Kindern in allen Schulen verboten, auf evangelische Weise. also das man ihnen dessen Eitelkeit und Torheit vorstellte, und wie dadurch ihre Gemüter von Gott, dem ewigen Gut, abgezogen und zu ihrem Seelenschaden zerstreuet werden; ihre wahre Freude und süße Herzenslust sollen sie allein in ihrem freundlichen und holdseligen Heiland finden. nicht aber an irdischen Dingen, deren Ergötzung öfters auf ein Weinen hinausläuft.“ Und ebenso soll man sie, wenn ein Jahrmarkt einfällt, „vorher ermahnen, nicht aus der Schule zu bleiben, noch etwan bei Markt-Schreyern sich finden zu lassen, noch in Komödien zu gehen, sondern sich für allem Bösen zu hüten.“ Damit sie sich aber Bewegung machen, sollten sie allerlei in Haus und Hof und Garten arbeiten und sich dadurch nützlich machen; auch wurden sie öfters ins Freie geführt, wobei dann, wie schon gesagt, an Stelle munterer Spiele ein Unterricht in den Realien stattfinden mochte.

Das ist in der Tat der „mönchische Zwang“, den Luther gerade auch auf dem Gebiete der Erziehung ausdrücklich verpönt hatte. Ebenso wie hier die Natur des Kindes verkannt und ihr Gewalt angetan wurde, geschah es auch in der Anwendung des Satzes von der völligen Verderbnis alles Kreatürlichen und Natürlichen auf die Disziplin. Diese war sehr streng, mußte es sein, da die Kinder teilweise recht verwahrlost in die Anstalt eintraten; körperliche Züchtigung war häufig. Allein die Neigung der Pietisten, sich und ihrem sittlichen Leben im Seligkeitsinteresse beständig den Puls zu fühlen, und der Glaube an die absolute Verderbtheit des natürlichen Menschen führte weiter. Eine sorgfältige Inspektion, eine penible und beständige Überwachung der Kinder — „die Kinder sollen niemals allein gelassen werden“ — galt als die Hauptaufgabe der Erzieher. Dabei handelte es sich aber nicht etwa um die Leitung einer im ganzen als gut gedachten Natur, sondern um völlige Brechung eines von Grund aus verdorbenen Willens und Umschaffung eines von Haus aus bösen Menschen, um Vernichtung aller Selbständigkeit und Individualität, an deren Stelle die allgemein pietistische Norm zu treten habe. Bezeichnend für die Art dieser Erziehung ist, daß das Kind nach applizierter Züch-

tigung die Hand geben, Dank sagen und Besserung angeloben mußte, was natürlich notwendig zur Heuchelei und Lüge verleitete. Besondere Belohnungen waren dagegen selbstverständlich ausgeschlossen als Beförderungsmittel der Hoffart; selbst vom Loben erwartete Francke nichts Gutes.

Was im Voranstehenden von der Disziplin gesagt wurde, bezog sich zunächst auf die deutschen Schulen; aber es kennzeichnet den Geist der pietistischen Pädagogik im ganzen und gilt mutatis mutandis auch für die höheren Schulen, für das Pädagogium, das aus der Privatinformation junger Adeliger hervorging, und für die lateinische Schule, die für Knaben aus der Stadt und für die begabteren Zöglinge des Waisenhauses bestimmt war. Als Ziel dieser höheren Erziehung wird angegeben, daß „die Jugend in der wahren Gottseligkeit, in nötigen Wissenschaften, zu einer geschickten Beredsamkeit und in äußerlichen wohlanständigen Sitten einen guten Grund legen möge, als worinnen das Fundament ihrer zeitlichen und ewigen Wohlfahrt bestehe“. Auch hier wird daher dem Religionsunterricht besondere Aufmerksamkeit geschenkt und außer den regelmäßig für ihn und für die Andachtsübungen angesetzten Stunden alle Fächer in den Dienst der religiös-christlichen Erziehung gestellt und mit Erbaulichem durchsäuert, wie wir das alsbald sehen werden. Daher kann es uns auch nicht wundern, daß im Lehrerkollegium Franckes gleich 1698 der alte Mönchsgedanke auftauchte, im Lateinischen und Griechischen keine heidnischen Autoren mehr zu traktieren, den Ciceronem wegzulegen und den Prudentium an dessen Stelle zu gebrauchen. An dem gesunden und praktischen Sinn Franckes scheiterte diese extreme und radikale Forderung, er gab seinen Lehrern den gemessenen Befehl, den Ciceronem sollten sie nach wie vor traktieren.

Denn Latein war auch hier das Hauptfach, Fertigkeit im mündlichen und schriftlichen Gebrauch dieser Sprache galt eben immer noch als Ziel des Unterrichts; selbst in andern als den lateinischen Lehrstunden und teilweise auch außerhalb der Schule sollte bei Strafe lateinisch gesprochen werden: „ein Scholar aber ist nicht zum Observator derer, so deutsch reden, zu bestellen“, wird im Gegensatz zu der jesuitischen Praxis ausdrücklich bestimmt, sondern es muß ein jeder Informator das, was vorgehet, selbst observieren. Die Lektüre trat hinter den Stil- und Redeübungen zurück und beschränkte sich auf Nepos in Tertia, Caesar in Sekunda, Offizien, Episteln und Reden Ciceros in Prima; die klassischen Dichter waren ausgeschlossen, an ihre Stelle trat wirklich Prudentius; doch wurde die Lektüre in der verbesserten Methode von 1721 erheblich vermehrt. Dabei hielt man auf sachliches Verständnis und ging bei der Erklärung auf das ein, „was in die Geographie, Historiam, Antiquitates etc. läufft“. In der Methode zeigen sich die darüber gegebenen Vorschriften von Ratkes Didaktik beeinflußt. Einmal in der Woche wurden auch die lateinischen Zeitungen gelesen, daraus die Schüler nicht allein die neuerfundenen Dinge lateinisch lernen benennen, sondern es wird dabei zugleich auch die Geographie, Historie und Genealogie wiederholet; auch nimmt man die Gelegenheit wahr, die Regierung und Gerichte Gottes dabei vorzustellen und zur Furcht Gottes zu ermahnen. Und wenn bis-

weilen etwas darin vorkommt, davon leicht pro und contra kann räsonieret werden, lässet man einen jeglichen seine Gedanken davon zu Papier bringen und die rationes dabei setzen, damit sie gewöhnet werden, einer Sache nachzudenken. Das Griechische betrieb man wesentlich nur zum Verständnis des Neuen Testaments, wie das Hebräische zu dem des Alten. Daneben werden freilich in buntem Durcheinander Macarius, Bibliotheca patrum Ittigii, Paeanii Metaphrasis Eutropii, Epictetus, Demosthenis Orationes, Plutarchus de puerorum institutione, Pythagorae Carmina genannt; allein gerade dieses Vielerlei zeigt, wie wenig tatsächlich gelesen und geleistet wurde. Auch das Französische wurde in zwei, später in vier Klassen des Pädagogiums gelehrt, während es für die bürgerlichen Knaben der lateinischen Schule ausdrücklich wegfiel. Die Zöglinge sollten es lesen, schreiben und sprechen lernen, manche der jungen Adeligen wurden um seinetwillen vom Griechischen dispensiert. Das Deutsche, auf das Francke wie in den deutschen Schulen so auch hier, dem Zuge der Zeit entsprechend, mehr Wert legte als die älteren humanistischen Pädagogen — „weil so viel daran gelegen, daß man einen feinen teutschen Stilum lerne schreiben“ —, kam doch im Unterricht ziemlich kurz weg: es beschränkte sich im Sinne Weises auf Anleitung zur teutschen Oratorie und auf Übungen im Abfassen und orthographisch Schreiben von deutschen Briefen und im Halten von ganz kurzen Reden.

Zu den disciplinae litterariae gehörten außerdem noch Kalligraphie, Geographie, Geschichte, Arithmetik, Geometrie. Für jedes dieser Fächer war ein halbes Jahr mit täglich einer Stunde bestimmt; jedoch durfte kein Schüler mehrere von diesen Fächern gleichzeitig und auf einmal, überhaupt nicht mehr als dreierlei Dinge auf einmal und zugleich treiben. Daher waren die einzelnen Fächer in allen Klassen auf die gleiche Tagesstunde gelegt; denn die Schule war so eingerichtet, daß einer in den Sprachen in einer andern Abteilung sein konnte als in den Realfächern, je nach den Fortschritten hier oder dort. Es ist dies das sogenannte Parallelsystem im Unterschied vom Sturmschen Klassensystem. In der Geographie wurde neben Deutschland im Zusammenhang mit der biblischen Geschichte besonders Palästina berücksichtigt. Die Geschichte zerfiel in die des Alten und des Neuen Testaments, zu welch letzterer die ganze Geschichte nach Christus mit gehörte; dabei bediente man sich mnemonischer Bildertafeln. In der Arithmetik war der Unterricht ein recht gedächtnismäßiger; neben den in der Gegenwart üblichen sollten die Schüler auch mit den in der Bibel vorkommenden Maßen und Gewichten bekannt gemacht werden. In der Mathesis kamen zu dem theoretischen Unterricht praktische Übungen in der Feldmeßkunst hinzu; doch wird als Hauptnutzen dieses Faches die formale Schärfung des Verstandes angegeben, damit sich die Schüler gewöhnten, allen Sachen recht nachzudenken und nichts unbewiesen oder ohne Grund anzunehmen; deshalb sei es das beste, durch Fragen und Antworten aus den Scholaren selbst — katechetisch — herauszulocken, was sie gründlich fassen sollen. Zwei Tage in der Woche, Mittwoch und Samstag, sind bestimmt, die vornehmsten und meisten Lektionen der vorhergehenden Tage zu wiederholen.

Als Erholung betrachtete man den Besuch von allerlei Werkstätten, um den Handwerkern bei ihrer Arbeit zuzusehen und wohl selbst auch das eine oder andere zu treiben. Wir haben also hier den Anfang eines Handfertigkeitsunterrichts in Papparbeiten, Drechseln, Glasschleifen und dergl. Auch Musik, Zeichnen und Naturkunde gehörten zu diesen Rekreationsübungen. Im Sommer trieb man hauptsächlich Botanik: zu dem Behuf war ein eigener botanischer Garten beim Pädagogium angelegt; auch eine Naturalienkammer fehlte nicht, die bald durch die Missionare mit allerlei ausländischen Raritäten ausgestattet wurde. Winters trat an die Stelle der Botanik Anatomie mit Sektion von Tieren, Ausstopfen von Vögeln u. dgl.; auch im Tranchieren bekamen die Zöglinge Unterricht. Endlich schloß sich Experimentalphysik und Astronomie hier an. Auf diesem Gebiet des wirklichen Realismus und Anschauungsunterrichts liegt ein Hauptverdienst der Franckeschen Pädagogik: was im 17. Jahrhundert theoretisch gefordert und angebahnt wurde, das haben im 18. die Pietisten als die ersten praktisch verwirklicht.

Bei dem Übermaß von Stunden — anfangs waren es zehn, später immer noch acht am Tag — blieb außer etwa in der obersten Klasse, der Selecta, die unmittelbar für den Besuch der Universität vorbereitete und neben Latein Philosophie, Medizin und Jurisprudenz propädeutisch lehrte, zu Privatstudien keine Zeit, auch hielt man ein solches selbständiges Arbeiten geradezu für sittlich gefährlich und beständige Gegenwart und Aufsicht der Informatores für notwendig. Jährlich fanden vier Examina statt, zwei solemnia an Ostern und Michaelis, zwei minus solemnia an Weihnachten und Johanni. Die Aufsicht über jede dieser Anstalten und Schulen hatte ein Inspektor, das Ganze stand, solange er lebte, unter Franckes Direktion. Das streng durchgeführte Fach- und Parallelsystem, das keine festgeschlossenen Klassen kannte, erleichterte ihm dabei die Leitung und die Übersicht über den ganzen Betrieb, da in allen Abteilungen zu gleicher Zeit derselbe Lehrgegenstand durchgenommen wurde, wozu dann freilich bei Francke persönlich noch ein Talent des Organisierens und Herrschens von seltener Stärke hinzukam. Und doch war die Anstalt zu groß, als daß der auch sonst vielbeschäftigte Mann überall hätte sein und zum Rechten sehen können; überdies fehlte ihm der warme Pulsschlag des Herzens, die Anteilnahme an den Menschen und ihrem persönlichen Ergehen und vor allem der Kindersinn, der den wahrhaft großen Pädagogen macht. Daher werden doch gelegentlich Klagen laut, daß er den Kindern zu ferne und unnahbar sich gehalten habe; die Beaufsichtigung, jedenfalls aber den Unterricht mußte er anderen überlassen.

Wer waren nun diese anderen? die Lehrer der Franckeschen Stiftungen? Anfänglich Studenten, die einen Freitisch im Waisenhaus hatten und dafür täglich zwei Stunden informieren mußten. Das hatte aber seine Schwierigkeiten, da die jungen Leute sehr mangelhaft vorgebildet waren; namentlich klagt Francke, „daß wenig Studiosi Theologiae sind, die einen teutschen Brief recht orthographice schreiben können“; und ganz richtig und für den ausschließlichen Latinismus der damaligen Schule bezeichnend fügt er hinzu: „dieser defectus pflegt insgemein auf Schulen daher zu kommen,

weil nur die lateinische Übersetzung der exercitiorum korrigiert wird, das Teutsche aber nicht.“ Daher traf er Einrichtungen zur Übung in Orthographie und deutschem Stil, auch im Rechnen; doch wurden dieselben von den Studenten nicht ordentlich benützt, und ebenso ließ der Besuch der examina scholastica oder catechetica, wo sie eine gute Art zu katechisieren lernen sollten, zu wünschen übrig. Gegen diese vielfachen Mängel der Vorbildung, womit sich natürlich noch das eigene pädagogische Ungeschick zu verbinden pflegte, sollte nun zunächst eine bis ins einzelnste ausgebildete Instruktion und Schulordnung helfen, an die sich jeder genau zu halten hatte. Dieselbe bezog sich auf das Leben und Studieren der jungen Lehrer selber, auf die Disziplin in Schule und Internat und auf den Unterricht und die dabei einzuschlagende Methodus erotematica („dasjenige, was der Informator in einer halben oder ganzen Viertelstunde vorgetragen, ist gleich darauf durch Frage und Antwort zu wiederholen, einzuschärfen und alsdann erst weiter fortzufahren“).[1] Auch war jeder angehalten, in den Stunden anderer fleißig zu hospitieren, um von ihnen das Katechesieren zu lernen und in den Stand auch der übrigen Klassen einen Einblick zu erhalten. Endlich dienten zahlreiche Konferenzen zur Förderung wie des Ganzen so auch aller einzelnen. Namentlich sollten diejenigen Informatores, welche einerley Sachen docieren, fleißig miteinander conferieren, täglich privatim miteinander von dergleichen Dingen sprechen und außerdem „alle Monat eine eigene Unterredung unter sich anstellen, darin von ihren gemeinschaftlichen studiis und Klassen handeln, wegen der Methode und Einteilung fleißig sich besprechen und dahin sehen, daß in allen Klassen gleich weit fortgegangen werde.“ Diesen Besprechungen in Fachkonferenzen sollten Diarien zugrunde gelegt werden, in die der einzelne seine Observationen und „Spezialvorteile, die er bei seiner Information für gut befunden“, eintrug. Auch Fragen der Disziplin wurden so in einer vielfach recht verständigen Weise besprochen. Alles das zusammen hieß das Seminarium Praeceptorum, an dem allmählich etwa hundertunddreißig Studenten gleichzeitig teilnahmen. Aber es genügte auf die Dauer doch nicht, vor allem nicht für die Lehrer am Pädagogium und der lateinischen Schule, und so wurden aus dem allgemeinen Seminario Praeceptorum zehn Mitglieder besonders ausgewählt und zu einem Seminarium Selectum Praeceptorum vereinigt. Sie wurden in gewissen dazu verordneten collegiis privatis nicht allein zu dem Studio Grammatico und Poetico in der teutschen, lateinischen und griechischen Sprache angeführet, sondern auch in der Geographia antiqua, media et nova, in der historia Universali, Oratoria und anderen Schul-Studiis unterwiesen; dabei lasen, interpretierten und imitierten sie allerhand Lateinische und Griechische Scriptores, hielten wöchentlich eine Disputation, eine exercitationem Biblicam und eine allerley Schulsachen be-

[1]) Heubaum, Gesch. d. deutschen Bildungswesens I, S. 98 ff. führt diese Methode des Fragens zur gründlichen Erfassung der Dinge auf Johann Hübner (1668—1731) zurück, gibt aber zu, daß sich der eigentliche „Umschwung in der Anwendung der Frage“ schon „durch Speners katechetische Reform vollzogen“ habe. Deswegen benützte man dann natürlich die Lehrbücher Hübners, in denen die Fragemethode auf weltliche Disziplinen angewendet war (z. B. auf die Geographie; s. K. A. Schmids Gesch. d. Erziehung V, 1, S. 206 ff.), in den Francke'schen Anstalten besonders gerne.

treffende Konferenz in lateinischer Sprache und suchten sich endlich „die bey den hiesigen Anstalten gebräuchliche Methode also bekannt zu machen, daß sie nach derselben mit Nutzen informieren können“. Solche Präparation genossen sie nebst freiem Tisch zwei Jahre lang. Dafür waren sie verpflichtet, in dem Pädagogium oder in den sonstigen Schulen des Waisenhauses drei Jahre lang an der Jugend zu arbeiten. Ausdrücklich aber wollte dieses Seminarium Selectum nicht nur für Halle, sondern auch „für andere Örter wohl präparierte und geübte Schulleute in Bereitschaft haben, welcher Zweck durch bloße collegia Academica ohnmöglich zu erhalten wäre“. So wird hier zum erstenmal die pädagogische Vorbildung der künftigen Gymnasiallehrer von der wissenschaftlichen getrennt und weit ernstlicher noch als in den Jesuitenkollegien in die Hand genommen; während ungefähr gleichzeitig in Gotha das von Herzog Ernst dem Frommen seinen Nachfolgern zur Pflicht gemachte „Intent zu Werke gerichtet“ und (1698) zehn Schulen als seminaria scholastica für Volksschullehrer bestimmt wurden.

Keiner der Halleschen Lehrer durfte mehr als vier, in der deutschen Schule keiner mehr als zwei Stunden täglich unterrichten, „damit sie nicht mit allzuviel Arbeit überladen werden“. Den Inspektoren, unter denen Hieronymus Freyer der bedeutendste war, lag die Auswahl der Präzeptoren, die Aufnahme der Kinder, die Aufsicht über Unterricht und Disziplin, die Abhaltung der Konferenzen und Examina ob. Die Fäden des Ganzen aber liefen, wie schon gesagt, in Franckes Hand zusammen, der täglich mit den Inspektoren konferierte, sonst aber die Arbeit ihnen überließ und auch getrost überlassen konnte, da er in der Auswahl geeigneter Persönlichkeiten seinen Feldherrnblick bewies. Denn ihm lag ja vor allem auch noch die ganze äußere Einrichtung und Leitung dieser vereinigten Anstalten ob. Und sie war eine vortreffliche, namentlich werden die gesunde Lage der Gebäude, die hellen Zimmer, die Gärten und Hallen um die Häuser her und nicht zum wenigsten auch das vorzügliche Trinkwasser gerühmt. Übrigens beweist der überraschend günstige Gesundheitszustand dieser nach moderner Anschauung mit Stunden überbürdeten Schüler, daß derselbe nicht durch die Arbeit, sondern weit mehr durch ein irrationales Leben außerhalb der Schule gefährdet ist, und eben das war hier vermieden. Die Kosten des Pädagogiums deckte dieses reichlich selbst, obwohl der Pensionspreis den Ritterakademien gegenüber billig gehalten war. Auch die mit den Anstalten verbundene Buchhandlung, die Buchdruckerei und die Apotheke des Waisenhauses ergaben bald Überschüsse; außerdem erleichterten große Privilegien seitens der preußischen Regierung, die unter Friedrich Wilhelm I. die Pietisten begünstigte, die Finanzgebarung. Endlich fehlte es auch nicht an freiwilligen Gaben, die zum Teil in einer dem Geist des Protestantismus widersprechenden Weise dem absichtlich genährten Glauben an die Wirkung der Fürbitten im Waisenhaus und an die besondere Verdienstlichkeit solcher Schenkungen abgelockt wurden.

Bei Franckes Tod hatte das Pädagogium 82 Schüler und 70 Lehrer, die lateinische Schule 400 Schüler und 32 Lehrer; die deutschen Schulen

1725 Knaben und Mädchen mit 98 Lehrern und 8 Lehrerinnen; im Waisenhaus waren 100 Knaben und 34 Mädchen. Das 1698 ins Leben gerufene Gynaeceum, eine Erziehungsanstalt „für Herrenstandes, adliger und sonst fürnehmer Leute Töchter“, ging bald wieder ein, ist aber doch bedeutsam als Versuch, die feinen Gedanken Fénelons über Mädchenerziehung auf deutsche Verhältnisse zu übertragen. Unter Franckes Nachfolgern nahm die Blüte der Anstalten noch einen Augenblick zu, welkte aber dann rasch dahin. Der Geist des Pietismus, aus dem berechtigten Protest gegen die starr und tot gewordene Orthodoxie hervorgegangen, erstarrte selbst wieder in äußerlichem Werk und Wesen, das vielfach in heuchlerische Scheinheiligkeit ausartete. Überdies wirkte gegenüber dem nun rasch kommenden Umschwung in Schule und Leben überhaupt das hartnäckige Festhalten am Alten in diesen Schulanstalten verhängnisvoll. So war schon bald der Vorwurf gegen sie nicht ganz ungerechtfertigt: „schlechte Lehrer, schlechter Lohn, schlechte Arbeit, schlechte Lehrbücher und Methode, mechanisches Beten und Singen und Andächteleien vollauf!“ Eine Reform erfolgte erst zu Ausgang des 18. Jahrhunderts, als der Urenkel Franckes, August Hermann Niemeyer (1754—1828), die Zügel ergriff und rationalistisch wie er gesinnt war, mit gutem pädagogischem Geschick und Takt den Anschauungen einer fortgeschrittenen Zeit Konzessionen machte, Ferien einführte, Spiele erlaubte, den Lehrplan umgestaltete und für tüchtige Lehrer sorgte. Im 19. Jahrhundert ist dann, entsprechend dem Zuge der Zeit, der Rationalismus aus den Franckeschen Stiftungen wieder vertrieben und sind sie dem pietistischen Geiste zurückgegeben worden. Das Berechtigungswesen aber, das seit hundert Jahren das deutsche Schulwesen beherrscht, nötigte allmählich auch sie, sich dem staatlichen Rahmen einzufügen; den Anfang damit hat schon Niemeyer gemacht. In dieser Form bestehen sie noch heute aus einer Armen- und Freischule für Knaben und Mädchen, einer gehobenen Bürger-, Knaben- und Mädchenschule, einer Vorschule für die höheren Lehranstalten, einer höheren Mädchenschule, einer Oberrealschule und einem Gymnasium (der lateinischen Hauptschule); dazu kommt noch die Waisenanstalt und ein Alumnat für etwa siebzig Zöglinge, die die verschiedenen Schulen besuchen. Für Lehrerbildung sorgt ein Lehrerinnenseminar und das Seminar für Lehrer an höheren Schulen, von dem noch die Rede sein wird.

Nach all dem Gesagten wird es genügen, zum Schlusse noch einmal auf das historische Recht dieser ganzen Richtung hinzuweisen, worüber ihre Einseitigkeit und Gefährlichkeit für unser modernes Geistesleben nicht verkannt zu werden braucht. Auch wird die Großartigkeit dessen, was Francke in Halle geschaffen hat, objektiv nicht geschmälert, wenn man seinem Organisationstalent alle Gerechtigkeit widerfahren läßt, dagegen das Humane und menschlich Warme in seiner Religiosität wie in seinem pädagogischen Wirken vermißt. Als besonders charakteristische Züge in seinen Schulstiftungen treten uns entgegen die Gestaltung der Erziehung zu einem einheitlichen Ganzen und die Zusammenfassung der verschiedensten Anstalten in einen großen Organismus, wodurch der einseitige Latinismus ganz von selber zurückgedrängt wurde. Daß das daneben auch mit der pieti-

stischen Unterschätzung der Wissenschaft und ihrer selbständigen Bedeutung zusammenhing, darf freilich nicht verkannt werden. Weiter sind zu nennen die Verdienste der Pietisten um die Hebung des Volksschulunterrichts im allgemeinen und der Mädchenerziehung insbesondere, die kunstmäßige Gestaltung der katechetischen Methode und damit die Verbesserung der Methode des Unterrichtens überhaupt, vor allem aber die kräftige Anfassung der wichtigen, bis dahin fast ganz vernachlässigten Aufgabe einer pädagogischen Ausbildung der Lehrer; endlich als letztes, nicht als kleinstes Verdienst die in ihrer ganzen praktischen Richtung begründete Förderung des Realismus, wovon im nächsten Abschnitt noch besonders die Rede sein muß.

Eine Zusammenstellung der Schriften A. H. Franckes über Erziehung und Unterricht in der Pädagogischen Bibliothek von K. Richter Bd. 5 und 6. Verschiedene Beiträge G. Kramers zur Geschichte A. H. Franckes. O. Frick, Die Franckeschen Stiftungen, 1892. Ueber den gegenwärtigen Stand der Fr.'schen Stiftungen berichtet authentisch A. Rausch in Reins Enzykl. Handb. 2. Aufl. Bd. 2. Ueber den Pietismus im allgemeinen verweise ich auf die Werke von A. Ritschl, E. Sachsse, H. Schmid und auf Th. Ziegler, Geschichte der christlichen Ethik. 2. Ausg. S. 531 ff. Vgl. auch Schrader, Geschichte der Friedrichs-Universität zu Halle Bd. I.

11. Groß war der Einfluß des Pietismus wie in der Kirche, so auch auf dem Gebiet der Schule in den verschiedenen deutschen Ländern. In Preußen hatte er an Friedrich Wilhelm I. wenigstens zeitweise einen warmen Gönner und Freund; und so entstanden, nachdem schon Friedrich I. hierin vorangegangen war, unter seinem fördernden Einfluß eine Reihe von Waisenhäusern — in Königsberg, Berlin, Potsdam u. s. f. Der Schulzwang wurde unter dem vom Pietismus ausgehenden Anstoß durch das Edikt vom 28. September 1717 endlich auch in Preußen für alle Kinder vom fünften bis zum zwölften Lebensjahr eingeführt, die Höhe des Schulgelds festgesetzt, ungefähr zweitausend neue Schulen gegründet und eine Reihe von Schulhäusern gebaut. Die Schulunterhaltungspflicht wurde geregelt und auf eine bescheidene Besoldung der Lehrer Bedacht genommen, doch mußte ihnen das Handwerk noch immer das Haupteinkommen liefern und sie und ihre Familie ernähren. 1732 wurde das erste preußische Dorfschulmeister- und Küsterseminar in Stettin, 1735 eines in Kloster Bergen bei Magdeburg gegründet, mit der Bestimmung, geschickte Schulmeister und Küster auszubilden, die im Lesen, Schreiben und Rechnen, wenigstens was die fünf Spezies betrifft, recht fertig, vor allen Dingen aber imstande seien, der Jugend die ersten Prinzipien des Christentums beizubringen. Zur Durchführung dieser Maßregeln berief der König vor allem Schüler und Gesinnungsgenossen Franckes in die Leitung der bedeutenderen Schulen des Landes, soweit es möglich und solche zu haben waren; auch gingen vielfach pietistisch gesinnte Geistliche mit der Gründung von Armenschulen voran. Daß die Auswüchse des Pietismus sich nicht allzu breit machten, dafür sorgte dann der aufgeklärte Geist seines Nachfolgers. In den Gymnasien, in denen der Pietismus Eingang fand, wurde das Griechische noch mehr als bisher vernachlässigt und auf die Lektüre des Neuen Testamentes eingeschränkt; dafür wurde für die Realien und für das Französische Platz geschaffen, und vor allem die Religion in den Vordergrund gerückt;

auch trat an die Stelle des Klassensystems da und dort das Franckesche Fach- und Parallelsystem. Bekanntlich unterstand auch Kant diesem pietistischen Einfluß auf dem Collegium Fridericianum seiner Vaterstadt Königsberg, das, ursprünglich Privatschule für Kinder aus pietistischen Kreisen, schon durch Friedrich I. zu einer Königlichen Schule gemacht und durch seinen ersten Direktor Lysius, der wie Francke zugleich Professor der Theologie an der Universität war, durchaus der Latina in Halle nachgebildet worden war: der ganze Unterricht war religiös gefärbt und Realien im Lehrplan ausgiebig vertreten. Dieser Vorgang blieb auch im übrigen Ostpreußen nicht vereinzelt, sondern fand, nachdem erst eine Periode der Befehdung vorüber war, in anderen Schulen Nachahmung. Franz Albert Schulz, der Lehrer Kants, erwarb sich um das Schulwesen des Ostens, von den Armenschulen unten bis herauf zu der Hebung des theologischen Studiums auf der Universität, besonderes Verdienst.

Auch in Thüringen und Sachsen wurde die Hallesche Pädagogik vielfach maßgebend. Dagegen leistete an anderen Orten die Orthodoxie dem Eindringen des Halleschen Geistes wenigstens eine Zeitlang mit Erfolg Widerstand. So trat in Braunschweig ein schon 1692 erlassenes Edikt gegen die „hin und wieder sich erzeugenden Neuerungen und Sektareien“ seinem Umsichgreifen hindernd in den Weg. Deshalb verklangen hier auch ungehört die wohlgemeinten Forderungen eines unbekannten „Freundes und Liebhabers der Schulen“ (1726), der ganz im Sinne der Halleschen Einrichtungen meinte: „Zur Verbesserung des Schulwesens ist nötig, daß gute, gelehrte und geschickte Informatores erwählet und bestellet werden; und diese würden sich finden, wenn in jedem Lande oder Herrschaft einige studiosi, von denen gute Hoffnung zu schöpfen, mit benötigten stipendiis versehen und in dem, was sie künftig lehren sollen, nämlich in guten Sitten, freien Künsten und nützlichen Wissenschaften gründlich unterrichtet, auch überall die Schul-praeceptores mit austräglichen salariis und anständigem Rang versehen würden.“ Als dann endlich auch hier der Bann gebrochen wurde, war es bereits der Geist der Aufklärung, der sich mit der Halleschen Pädagogik mischte; und neben den Halleschen Lehrbüchern und der methodus socratica et analytica finden wir in Gesners Chrestomathia Graeca sogar schon die Anschauungen einer dritten, gänzlich neuen Richtung und Zeit. Wie in Braunschweig, so war es ähnlich auch im fernen Siebenbürgen: erst heftiger Widerstand gegen den Pietismus, den die jungen Theologen aus Deutschland mitbrachten, bis schließlich auch hier die Organisation der Schulen „nach der Waisenhäuser Methode“ vorgenommen wurde.

Bedeutet der Einfluß des Pietismus auf das niedere Schulwesen mannigfache Verbesserungen und entschiedene Fortschritte, so hat er dagegen auf die Universitäten nicht ebenso günstig gewirkt. Wo er herrscht, hat er nicht nur eine Vernachlässigung der humanistischen und philosophischen Studien im Gefolge, sondern, wie noch heute, ein Zurückdrängen des wissenschaftlichen Geistes überhaupt, dessen heidnisch-weltliche und rationale Seite der Pietismus fürchtet und haßt, namentlich seit seiner unnatürlichen Verbindung mit der Orthodoxie zum gemeinsamen Kampf gegen die

Aufklärung in der Form der Kritik und kritischen Theologie. Dagegen ist bemerkenswert und steht damit nicht im Widerspruch, daß der erste, der an einer deutschen Hochschule Vorlesungen über Pädagogik, ein Collegium scholasticum gehalten hat, J. Rambach in Jena, später in Gießen, ein Pietist und Schüler der Franckeschen Latina gewesen ist.

Eine eigentümliche, freiere zunächst und gemütlichere Gestalt nahm der Pietismus in Schwaben an, und eigentümlich originell und volkstümlich sind daher auch einzelne ältere pietistische Pädagogen Württembergs. So insbesondere Joh. Albrecht Bengel (1687—1752), der sich nicht nur als Theologe um die Textgestaltung des Neuen Testaments, sondern ebenso auch als Philologe durch die Herausgabe der Briefe Ciceros ad diversos vulgo familiares große Verdienste erworben hat. Die Einleitung zu dieser Ausgabe der Ciceronianischen Briefe und ebenso seine Reden als Klosterpräzeptor in Denkendorf zeigen ihn uns aber auch als einen trefflichen Pädagogen. Mit den älteren Humanisten bestimmte er als Ziel des Unterrichts die erudita pietas und die pia eruditio und suchte dabei weit über das beschränkte und unfreie Maß des Halleschen Pietismus hinaus der Wissenschaft und wissenschaftlichen Bildung ebenso gerecht zu werden wie dem studium pietatis. Seine didaktischen Regeln und Fingerzeige verraten durchweg den erfahrenen Lehrer und den vernünftigen Erzieher. Dagegen darf ein Original wie Flattich in einer allgemeinen Geschichte der Pädagogik eben nur genannt werden. Im übrigen findet sich von pietistischen Einflüssen auf das württembergische Schulwesen im 18. Jahrhundert kaum eine Spur. Der Unterricht im Französischen war hier durch die Verbindung des Landes mit Mömpelgard motiviert, ähnlich wie in Straßburg durch die Zugehörigkeit der Stadt zu Frankreich. Und doch wurde in dieser seit 1681 französisch gewordenen Stadt noch 1738 die französische Sprache ausdrücklich unter die „Nebenwerke“ gerechnet und dem Privatunterricht überlassen; publice eingeführt wurde sie am protestantischen Gymnasium erst 1751. Das heißt in der Tat „endlich nach siebzigjähriger französischer Herrschaft“.

Noch ein Ableger der Spenerschen Richtung ist mit einem Wort zu erwähnen, die evangelische Brüdergemeine der Herrenhuter. Ihr Stifter, der Graf von Zinzendorf (1700—1760) knüpft an die Unität der böhmischen Brüder an, deren Reste sich auf seinem Gute gesammelt hatten. Da war es nur natürlich, daß auch die pädagogischen Traditionen des Comenius in diesem Kreise wieder aufgenommen und weiter gepflegt wurden; und fraglos ist die fröhliche Grundstimmung der Herrenhuter, die sich auf die beseligende Gewißheit der Versöhnung und den steten vertrauten Umgang mit dem Heiland gründet, für die Jugenderziehung eine weit ersprießlichere, als das sauertöpfische Sündenbewußtsein der Pietisten, von dem übrigens auch Bengel für die Jugend nichts wissen wollte. Hat daher auch Zinzendorf die Franckeschen Anstalten in Halle zum Muster genommen und von dort seinen „Anstaltensinn“ mitgebracht, so hat er doch in seinen Gemeinden der Jugend das erhalten, was ihnen im Waisenhaus zu Halle versagt war, die Fröhlichkeit und das Spiel. Die Jugendgeschichte Schleiermachers freilich zeigt, daß man sich auch auf den

herrenhutischen Schulen ängstlich und streng abzuschließen suchte gegen das freie wissenschaftliche Leben in der Welt draußen; die Art, wie man ihn bei seinen schweren Kämpfen behandelt hat, gereicht der Pädagogik der Lehrer und Vorsteher dieser Anstalten nicht eben zum Ruhm; andererseits beweist gerade seine Entwicklungsgeschichte, wie tief diese herrenhutischen Jugendeindrücke in die Seele des empfänglichen Knaben eingedrungen sind. Und bei der nicht nur tiefreligiösen, sondern vor allem auch um sittliche Bewahrung energisch sich mühenden Richtung ihrer Erziehung ist es wohl verständlich, daß ihre Anstalten noch heute sich großen Zuspruchs erfreuen und in weiten Kreisen Vertrauen genießen. Namentlich die herrenhutischen Mädchenanstalten sind berühmt; sie haben den Typus des der Frauenbewegung unserer Tage vorangehenden und von ihr noch nicht berührten Frauenbildungsideals vielleicht am reinsten und vollkommensten verwirklicht. Höhere Lehranstalten sind das Pädagogium zu Niesky und das theologische Seminar zu Gnadenfeld, früher zu Barby.

Von den Methodisten braucht hier deshalb nicht die Rede zu sein, weil sie in Deutschland bis jetzt noch keinen Einfluß auf die Erziehung gewonnen haben; in Amerika dagegen und in England nehmen sie sich der niederen Schulen eifrig an und erwerben sich dort durch Gründung von zahlreichen Armenschulen um die Erziehung und Elementarbildung der Massen wirklich große Verdienste, womit sie doch nur die Bestrebungen des Pietismus auf diesem Gebiet weiter fortführen. Angesichts dessen würde es auch der Kirche wohl anstehen, dankbar an diese positiven Leistungen der Methodisten zu denken und sie nicht wegen ihrer demagogischen und agitatorischen Propaganda wie schlimme Feinde zu behandeln oder doch aristokratisch vornehm von ihnen als den Plebejern des Protestantismus weit abzurücken; auch sie treiben in ihrer Weise innere Mission.

Hierzu vgl. Paulsen a. a. O., Heubaum a. a. O., Koldewey a. a. O., Benno Erdmann, Martin Knutzen und seine Zeit, 1876; Teutsch, Die siebenbürgisch-sächsischen Schulordnungen (Monum. G. P. VI); Eberhard Nestle, Bengel als Gelehrter (in seinen Marginalien und Materialien, 1893); Ledderhose, Leben und Schriften des M. Joh. Fr. Flattich, 1859. Zwilling, Die französische Sprache in Straßburg bis zu ihrer Aufnahme in den Lehrplan des protest. Gymnasiums (Festschrift des prot. Gymn. zu Straßburg, 1888). Herm. Römer, Nik. Ludw. Graf von Zinzendorf, 1900; Bernh. Becker, Schleiermacher und die Brüdergemeine (Monatshefte der Comenius-Gesellsch. Jahrg. III, Heft 2 und 3); Dilthey, Leben Schleiermachers Bd. I.

Vierter Abschnitt.

Realismus und Neuhumanismus.

1. Unter den Verdiensten des Pietismus wurde seine energische Betonung des Realismus und die aus richtigem Verständnis für die Bedürfnisse der Zeit hervorgehende Einführung des Französischen und der Realien in den Lehrplan seiner Schulen hervorgehoben. Darin folgten ihm mehr und mehr auch solche Schulmänner und Direktoren, die sonst von dem pietistischen Geiste nichts wissen wollten. Allein das genügte einem Zeitalter nicht, das die praktische Brauchbarkeit wie in allem, so namentlich auch in Erziehungs- und Unterrichtsfragen zum obersten Prinzip erhob. Und so faßte denn schon Francke selbst den Plan zu „einem besonderen Pädagogium für diejenigen Kinder, welche nur im Schreiben, Rechnen, Lateinischen, Französischen und in der Ökonomie angeführt werden und die Studia nicht kontinuieren, sondern zur Auffwartung fürnehmer Herren, zur Schreiberey, zur Kauffmannschaft, Verwaltung der Land-Güter und nützlichen Künsten gebraucht werden sollen“. Diese Schule ist allerdings als eine von den andern gesonderte nicht zur Ausführung gekommen; aber das Projekt dazu enthält deutlich den Gedanken einer allerdings noch mit Latein verquickten Realschule als einer Vorbereitungsanstalt für praktische Berufe. Aufgenommen und verwirklicht aber wurde dieser Plan doch von einem Hallenser Zeitgenossen Franckes, der an derselben Kirche Pastor, an derselben Universität Dozent war wie er, von Christoph Semler. Dieser hat in einem Programm über eine 1708 von ihm gegründete sogenannte „mechanische und mathematische Realschule bei der Stadt Halle“ den Namen zum erstenmal gebraucht und durch diese „mathematische Handwerksschule“, wie er sie auch nannte, jenen Plan zum erstenmal verwirklicht. In dieser Schule sollte die Jugend zu nützlichen und im täglichen Leben ganz unentbehrlichen Wissenschaften angewiesen werden; insbesondere sollte man ihr die sichtbaren Dinge in natura — res ipsissimas — oder doch jedenfalls in allerhand Abbildungen zeigen. Non scholae, sed vitae discendum, fürs Leben aber bedarf es der Kenntnis von Gewicht, Maß, Gebrauch des Zirkels und Lineals, Wissenschaft des Kalenders, Astronomie, Geographie, ferner Kenntnis einiger physikalischer Sachen, der Zeichnungskunst, einiges vom Ackerbau, Gartenbau, Honigbau, Anatomie, Diät, Polizeiordnung, Geschichte des Vaterlands und Kenntnis der Heimat.

Von Latein dagegen ist hier nicht mehr die Rede. Die preußische Regierung, an die sich Semler gewandt hatte, befragte die Sozietät der Wissenschaften zu Berlin über den Plan. Diese erklärte in einem von Leibniz verfaßten Schreiben: „daß gleich wie die hohen und niedrigen Schulen, auch die Ritterschulen und Akademien zu dem Ende gestifftet worden, daß diejenigen, so dermahleins dem gemeinen Wesen in Officiis Ecclesiasticis et Politicis, Civilibus et Militaribus dienen sollen, von Jugend auf dazu vorbereitet und Stuffenweise geschickt gemacht werden mögen: also auch allerdings rathsam und thunlich sey, die Knaben, so zu Handwerckern sich begeben sollen, und bißhero meistenteils in nichts als höchstens in Lesen, Schreiben und Rechnen bey den teutschen Schulen unterwiesen worden, künfftig bei einer gewissen Mechanischen Schule in denen zu solchen ihrem Vorhaben und künftigen Stande dienlichen, teils allgemeinen teils bey vielen Handwerckern zu statten kommenden Lehren, Nachrichtungen und Übungen unterweisen und abrichten zu lassen; damit der Verstand und Sinnen mehr geöffnet werden und sie insonderheit die nötigen Materialien und Objekta sammt deren Güte und Preiß erkennen; dann den gemeinen wie auch proportional-Circul, Lineal, Winkelmaß und Gewicht, wie nicht weniger auch andere Maße und Maßstäbe, Wage und nach Gelegenheit das schlechte globular Microscopium zu genauer Einsicht der Körper und sonst andere nützliche Instrumenta samt Werck- und Heb-Zeug verstehen lernen, mithin sich dieser Erkenntnis hernach zu besserer Begreiff- und Ausübung ihres Handwerks, auch Ersinnung nützlicher Handgriffe bedienen mögen."

In dieser Weise anerkannt und ermutigt hat Semler 1708 zunächst ganz privatim seine Schule in Halle eröffnet und sie, nach erstmaligem kurzem Bestehen von nur zwei Jahren, noch ein zweites Mal, im Jahr 1738, sollemniter wieder aufgetan, mit dem Bemerken, daß der Unterricht sich auf das Tägliche und Notwendige erstrecken solle, auf das, was im gewöhnlichen Leben augenblicklichen Nutzen mit sich führe. Die Gegenstände des Unterrichts waren der Mechanik, Mathematik und Ökonomie entnommen. Aber auch diesmal scheint die Schule mit dem 1740 erfolgten Tode ihres Gründers (oder doch nicht lange nachher) wieder eingegangen zu sein, wiewohl der Gedanke an solche Handwerkerschulen in der Luft lag und überdies im Interesse der Hebung des seit dem dreißigjährigen Kriege tief heruntergekommenen deutschen Handwerks und Handwerkerstandes dringend Verwirklichung heischte.

Dieser erste Begründer einer „Realschule" war nun freilich kein Pietist, weder ein Schüler noch ein Mitarbeiter Franckes; vielmehr scheint er die erste Anregung zu seinem Projekt von seinem Lehrer, dem schon genannten [1]) Professor Weigel in Jena bekommen zu haben, der als Mathematiker gegen das Überwuchern des Lateinischen im Unterricht und für einen anderen als den gewöhnlichen grammatischen Betrieb dieser Sprache, zugleich und vor allem aber für die Aufnahme von Realien in die Schule eingetreten war und als Gründer einer „Kunst- und Tugendschule" zu den Reformern der Pädagogik am Ende des siebzehnten Jahrhunderts

[1]) s. oben S. 181.

gerechnet werden darf. Allein mit Kramer und Heubaum den Zusammenhang zwischen Francke und Semler, zwischen der pietistischen Schulreform und der Gründung dieser ersten Realschule abstreiten oder ihn auch nur mit Wiese im Ungewissen lassen zu wollen, geht viel zu weit und erklärt sich nur aus dem pietistischen Mißtrauen gegen den inzwischen zu einer unabhängigen Macht herangewachsenen „Realismus“ und gegen die ihn begründenden, um kirchliche Dogmen sich wenig kümmernden Naturwissenschaften; deshalb möchte man den entarteten und unbequem gewordenen Sohn verleugnen und sich von den Rockschößen abschütteln. Aber es hilft nichts. Die räumlichen und persönlichen Beziehungen Semlers zu Francke sprechen eine zu deutliche Sprache: als Inspektor der städtischen Armenschulen in Halle mußte Semler in Verbindung mit dem Waisenhaus stehen und wohl bekannt sein gerade auch mit den auf realistische Schulen bezüglichen Intentionen Franckes. Und an innerem Zusammenhang zwischen der auf das Praktische gerichteten Realschule und der auf das Praktische gerichteten Frömmigkeit der Pietisten fehlt es ja ohnedies nicht, nur eine ganz einseitig religiöse und theologische Auffassung des Pietismus könnte das verkennen. Mit seinem Dringen auf praktische Nützlichkeit und Gemeinnützigkeit ist dieser der Aufklärung als Vorfrucht vorangegangen und mit ihr eins gewesen, aus diesem Geist heraus ist zu Franckes Zeiten in Halle die Realschule entstanden. Daß das ein zufälliges Zusammentreffen sei, credat Judaeus Apella. Nein, Semler hat nur ausgeführt, was, allerdings im Geiste seiner Zeit, Francke geplant hat, und hat es zugleich auf einen umfassenderen Boden gestellt, indem er die Realschule ausdrücklich der Hebung des Handwerks dienstbar machte, hat es auch reiner durchgeführt, indem er das Lateinische aus ihrem Lehrplan wegließ.

Aber er ist ja nicht einmal der einzige Zeuge für jenen Zusammenhang. Seine Realschule hatte keinen Bestand; dagegen hatte die erste Realschule von Dauer, die 1747 in Berlin gegründet wurde, wirklich einen Schüler Franckes, ein ehemaliges Mitglied des Seminarium selectum praeceptorum zu Halle zum Stifter, der es seinerseits für keinen Raub hielt, als Pietist den Gedanken Semlers aufzunehmen; und nach seinem Tod wurde wiederum ein Zögling und Anhänger der Franckeschen Pädagogik, Silberschlag, Direktor dieser Berliner Anstalt; auch der bedeutendste Lehrer der Schule, Hähn, war ein Schüler der Pietisten. Angesichts alles dessen muß Ableugnung und Anzweiflung billig verstummen und der Pietismus sich wirklich die Ehre gefallen lassen, der Vater der Realschule nicht nur zu sein, sondern auch zu heißen. Und diese Ehre wird auch dadurch nicht geschmälert, daß der Gedanke wie schon gesagt in der Luft, d. h. in den Voraussetzungen und Bestrebungen der Zeit begründet lag und darum auch außerhalb der pietistischen Kreise erwogen wurde. Seine Zeit zu verstehen und ihr das Notwendige, was sie selber denkt und will, zu schaffen und zu geben, ist gerade auf dem Gebiet der Schule wirkliches Verdienst.[1])

[1]) Damit erledigt sich die ausdrückliche Polemik Heubaums gegen mich im 9. Bd. der Monatshefte der Comeniusgesellschaft (1900). Das Auftreten Bechers (s. oben S. 181 f.), auf den er hinweist, bestätigt nur, wie sehr der Gedanke einer solchen „Handwerksschule“

Der eben erwähnte Gründer der ersten großen und dauernden Realschule in Berlin war Johann Julius Hecker, der als Prediger an der Dreifaltigkeitskirche dort nach dem Beispiel Franckes eine Armenschule einrichtete, dieselbe allmählich erweiterte und sie 1747 unter dem Namen einer „Ökonomisch-mathematischen Realschule" organisierte. Bestimmt war diese Schule für solche junge Leute, die zur Feder, zur Handlung, zum Pachten, zum Wirtschaften auf dem Lande, zu schönen Künsten, zu den Manufakturen fähig und tüchtig waren, damit sie in ihrem künftigen Metier das Nötige besser und geschwinder fassen, auf allerhand Vorteile denken und die in den Schulen aus der Naturlehre und Mathematik erlernten Sachen auf ihre Umstände applizieren könnten. Da sich auch Friedrich der Große für die Sache interessierte — der Aufklärer für die aus dem verwandten Geist des Pietismus herausgeborene Sache! —, so wurde die Schule als königliche Realschule seitens der Regierung anerkannt. Die ganze Anstalt war eine dreiteilige, der eigentlichen Realschule stand eine deutsche und eine lateinische Abteilung zur Seite; welch' letztere übrigens selbst auch eine realistische Färbung hatte, da an Stelle des Griechischen das Französische trat und die Schüler auch an den Fächern der Realklassen teilnehmen konnten. Deren sollten es nach der Absicht Heckers acht sein: eine mathematische, eine geometrische, eine Architektur- und Bauklasse, eine geographische, eine physikalische oder Naturalienklasse, eine Manufaktur-, Kommerzien- und Handelsklasse, eine ökonomische und eine Kuriositäten- oder Extraklasse. In den meisten dieser Klassen wurde natürlich auch Zeichnen gelehrt. Durch Anweisung zur Wartung von Maulbeerbäumen und Seidenwürmern akkommodierte sie sich den dahinzielenden Liebhabereien und Bemühungen Friedrichs des Großen, und selbstverständlich führte man die Schüler auch in Werkstätten und Fabriken. Die Schule war somit mehr eine Fachschule oder ein ganzes Bündel von Fachschulen, was inzwischen unsere Realschulen aufgehört haben zu sein, während die Baugewerkschulen und Techniken diese Aufgabe übernommen haben. Daher wählten sich auch die Schüler die Fächer nach Belieben aus, was durch Einführung des pietistischen Parallelsystems begünstigt und ermöglicht wurde. So sieht man überall den Zusammenhang mit der pietistischen Pädagogik.

In J. F. Hähn, der von 1753—59 an der Anstalt als Inspektor tätig war, erhielt die Realschule sofort auch ihren literarischen Vertreter, in seiner Schrift „Wie das Notwendige und Nutzbare von Sprachen und Wissenschaften in Realschulen zu verbinden". Wie er darin namentlich auf die Anschauung hinwies und zu dem Zweck die zahlreichen Sammlungen der Anstalt aufzählte und beschrieb, so hat er sich auch praktisch durch Herbeischaffung von Modellen um die Veranschaulichung des Unterrichts verdient gemacht. Dagegen war die Einführung seiner Tabellar- und Literalmethode

---

damals in der Luft lag. Ihre Verwirklichung aber verdankt sie darum doch dem Pietismus. Wenn ich aber zugebe, daß dieser darin nur der Sohn seiner Zeit gewesen ist, und dazu nehme, was Heubaum in seiner Gesch. des deutschen Bildungswesen über Francke (S. 84 ff.) sagt, so meine ich, kaum noch Anlaß zu weiterer Polemik zu haben oder zu geben.

mit ihrem Mechanismus für die neue Schule kein Gewinn. Silberschlag, der schon genannte zweite Rektor der Berliner Realschule, hat diese in Pädagogium, Kunst- und Handwerkerschule geteilt. Die Trennung des ersteren von den beiden anderen und seine Verselbständigung als Friedrich-Wilhelmsgymnasium und damit die Beseitigung des Charakters der Realschule als einer Fachschule vollzog sich dagegen erst in unserem Jahrhundert. Ebenso dauerte es noch einige Zeit, bis der Berliner Vorgang anderswo Nachahmung fand.

Kramer-Wiese, Artikel „Realschulen" in Schmids Enzyklopädie, und die dort aufgeführte Literatur; s. auch die Artikel „Francke" und „Pietismus" ebendort und den Artikel „Realschulwesen" bei Rein. Alfred Heubaum, Christoph Semlers Realschule und seine Beziehung zu A. H. Francke (Neue Jahrb. f. Philologie und Pädagogik, 1893, Heft 2, S. 65—78); und ders. in seiner Gesch. d. d. Bildungswesens I, S. 121 ff., 184 f., 303 ff.

2. Was in pietistischem Geiste begonnen war, wurde nun freilich in einem ganz andersartigen fortgeführt, und siegreich durchgesetzt hat es sich erst später, unter dem Einfluß von Rousseaus starker Stimme. Die neue Strömung, die in Deutschland bald genug an die Stelle des Pietismus trat und das deutsche Geistesleben des achtzehnten Jahrhunderts viel umfassender und viel intensiver beherrschte als er, ist die Aufklärung. Aber die Fäden kreuzen und verschlingen sich hier in eigentümlicher Weise, gerade auf dem Gebiet der Schule kommt, in Deutschland wenigstens, fast gleichzeitig ein Dreifaches zur Wirksamkeit und in die Erscheinung: neben der Aufklärung und in eigenartiger Synthese mit ihr ist es der Einfluß Rousseaus; und noch weiter zurück als diese Verbindung reichen die Anfänge des Neuhumanismus, der ursprünglich mit ihm eins sofort wieder Reaktion bedeutet gegen den immer stärker werdenden Realismus und Utilitarismus der Zeit. Daher tut man gut, zunächst einmal, unbekümmert um ein genaues zeitliches Vor oder Nach, zu sondern und die Fäden auseinanderzuhalten.

Die deutsche Aufklärung wurzelt in England. Locke ist dort der konsequenteste und bei weitem bedeutendste Vertreter dieser großen geistigen Bewegung, recht eigentlich Träger und Führer aller ihrer Ideen und Bestrebungen; und auf denselben Mann weist auch Rousseaus pädagogischer Sturm und Drang hin, im engsten Anschluß an ihn ist der „Emil" geschrieben. So haben wir zuerst von ihm zu reden.

John Locke (1632—1704) geht in seinem Denken wie sein Landsmann Bacon von der Erfahrung aus. Sie ist die Quelle aller Erkenntnis; denn angeborene Ideen gibt es nicht: der Mensch ist von Natur eine unbeschriebene Tafel, ein leeres Blatt, darum gilt der Satz: nihil est in intellectu quod non ante fuerit in sensibus. Nur durch äußere Erfahrung kommt etwas in den Menschen hinein, nur durch äußere und innere Erfahrung (sensation und reflexion) zusammen kommt Erkenntnis zustande. Damit ist unmittelbar auch die Bedeutung der Erziehung gegeben und ihre Aufgabe für den menschlichen Geist festgestellt. Sie hängt aufs nächste zusammen mit der empiristischen Richtung von Lockes Philosophie und mit den psychologischen Voraussetzungen seiner Untersuchung über die Erkenntnisfähigkeit des menschlichen Verstandes und die ihr gesteckten Grenzen. So dürfen wir zum voraus erwarten, daß er ausdrücklich auch die Frage der Erziehung zum Gegenstand seines Nachdenkens gemacht und eine Reform des vielfach

im Argen liegenden Erziehungs- und Unterrichtswesens im Sinne dieser seiner Erkenntnistheorie ins Auge gefaßt und angestrebt habe. Und so ist es in der Tat. Im Jahr 1693 erschienen seine Some Thoughts concerning Education, wie er seine pädagogische Schrift bescheiden genannt hat. Auch hier hat Locke aus der Erfahrung geschöpft, durch persönliche Erfahrung war er befähigt und veranlaßt, diese Gedanken über Erziehung niederzuschreiben; denn er hat sich darin auch praktisch betätigt und im Hause seines Gönners und Freundes, des Lord Ashley, dessen Sohn und Enkel erzogen. Aus dieser lange Jahre innegehabten Stellung und aus seiner literarischen Abhängigkeit von Montaigne, dem er vieles verdankt, erklärt es sich, daß es sich wie bei diesem so auch bei ihm wesentlich nur um die Erziehung von Kindern aus den höhern Ständen, wie er in der Vorrede ausdrücklich sagt, also um die Erziehung eines jungen englischen Gentleman durch einen Hofmeister, um Privaterziehung handelt. Und auf die englische Privaterziehung haben denn auch die gesunden und gescheiten Gedanken Lockes großen Einfluß gehabt; aber nicht auf sie allein.

Lockes Empirismus und Sensualismus beherrscht wie gesagt auch seine Auffassung von der menschlichen Bildung. Alle Geistesbildung ist eine Frucht der Erfahrung, und diese kommt nur zustande durch äußere und innere Wahrnehmung. Demgemäß muß auch die Erziehung Erfahrung werden, und der Erzieher hat nur die Aufgabe, den Zögling Erfahrungen machen, ihn sich richtig entwickeln zu lassen, hat nur zu leiten, nicht zu dressieren und abzurichten. Nun ist dem Erzieher zur Entwicklung und Leitung ein Individuum gegeben, d. h. ein eigentümlich veranlagtes, durch Herkunft, Familie, Neigungen, Fähigkeiten und Gemütsart bestimmtes Wesen, das als solches nicht etwa ignoriert oder ausgerottet, sondern sorgfältig beobachtet und richtig behandelt werden will. Daher gilt für den Erzieher vor allem der Satz, daß er der Individualität seines Zöglings nachzugehen habe. Das Ziel dieser individuellen Entwicklung ist Tugend, praktische und nützliche Weltbildung, soziale Brauchbarkeit und Tüchtigkeit für das Leben innerhalb der menschlichen Gesellschaft, die Locke mit ihren Ansprüchen nicht abweist, sondern, hierin der echte Engländer und ein Sohn seiner Zeit überhaupt, als das Feld menschlicher Betätigung anerkennt.

Was ergibt sich nun aus diesen Zielen und Forderungen für die Art der Erziehung? Zunächst der Bruch mit der üblichen Schulbildung und der Bruch mit der Erziehung durch die Schule. Diese kann sich ja nicht in der geforderten Weise um die Individualität ihrer Zöglinge kümmern, sie muß bis auf einen gewissen Grad nach der Schablone verfahren und kommt daher leicht zu einer nivellierenden Dressur; und fürs zweite muß sie sich im wesentlichen darauf beschränken, zu unterrichten, was, wie wir sehen werden, nach Locke nicht die Hauptsache ist und darum bei ihm zurücktritt; ihm ist es in erster Linie um Erziehung, nicht um Unterricht zu tun. Weil aber die Schule nur um diesen sich kümmert und jene vernachlässigt, so fordert er häusliche und private Erziehung, die mit der Einsicht in die Individualität ihres Zöglings und mit der Richtung auf das praktische Ziel charaktervoller Tüchtigkeit Welt-

erfahrung und pädagogisches Geschick verbindet. Daß er dabei seinerseits die Privaterziehung idealisiert und ihre Mängel und Schattenseiten zurücktreten läßt, leuchtet ein. So wird denn die Erziehung am besten einem Erzieher oder Hofmeister überlassen, der den Zögling ganz in seiner Hand hat. Hierfür den richtigen Mann zu finden, ist die Hauptaufgabe eines sorgsamen Vaters. Es muß ein Mann sein, der nicht sowohl durch Gelehrsamkeit oder Vielseitigkeit des Wissens, als vielmehr durch den Reichtum an allgemeiner Bildung, durch feine Formen und charaktervolle Beherrschung der eigenen Neigungen und Leidenschaften für den Zögling zum Vorbild werden kann und das als an sich vorhanden vorlebt, was jener sich erst erwerben soll. An ihm darf daher nicht gespart und er darf in seiner Stellung nicht gering geachtet werden.

Wie soll nun von diesem Erzieher erzogen werden? An die Spitze tritt der Satz: mens sana in corpore sano; das sei die vollständige Beschreibung eines glücklichen Zustandes in dieser Welt. Daher muß der Zögling nicht nur geistig, sondern vor allem auch körperlich kräftig und tüchtig gemacht, er muß abgehärtet und vor jeder Verweichlichung und Verzärtelung bewahrt und von früh auf an feste Regelmäßigkeit in allen Lebensfunktionen gewöhnt werden. „Freie Luft in Fülle; Leibesübung und Schlaf; einfache Nahrungsmittel, keinen Wein oder starkes Getränke, und sehr wenige oder gar keine Arzneimittel; nicht zu warme und zu enge Kleidung; besonders Kopf und Füße kalt gehalten, und die Füße oft mit kaltem Wasser behandelt und oft der Nässe ausgesetzt" — so faßt Locke die Regeln für die körperliche Erziehung zusammen, in denen zwar einzelnes heutiger Einsicht widerspricht, die aber doch im ganzen durchaus rationell und verständig und immer noch aller Beachtung und Nachachtung wert sind. Darauf entwickelt er seine Ansichten über die sittliche Erziehung, die ihm doch immer das Nötigste und Wichtigste ist. Als das beste Mittel hierfür erscheint ihm die Weckung des Ehrgefühls: man strafe durch Beschämung und greife nur in außerordentlichen Fällen zu Schlägen, die aber dann besser nicht der Erzieher selbst, sondern ein Diener zu erteilen hat. Ebenso belohne man nur durch Lob und Anerkennung. Dabei darf man aber Locke nicht mißverstehen, wie dies Raumer begegnet ist, als handle es sich hier um ein Übermaß der humanistischen Ämulation und um Aufstachelung eines üblen Ehrgeizes. Locke weiß sehr wohl, daß „Ehre und Achtung nicht die wahre Grundlage und der rechte Maßstab der Tugend ist; aber weil der gute Name das Zeugnis und der Beifall ist, den die Vernunft anderer Menschen gleichsam durch eine allgemeine Zustimmung den tugendhaften und vernünftigen Handlungen erteilt, bildet er für Kinder einen passenden Führer und ein Aufmunterungsmittel, bis sie fähig werden, selbständig zu urteilen und durch eigene Vernunft zu erkennen, was recht ist." Es zeigt sich hier die ganze Besonnenheit des englischen Moralisten, der durch dieses Aufmerken auf Lob und Tadel anderer die Gewöhnung zum Guten herbeiführen will und den Zusammenhang zwischen Sittlichkeit und Sitte ebenso richtig erkennt, wie er in seiner Ethik die Bedeutung der öffentlichen Meinung seit der griechischen Polis-Moral zum erstenmal wieder energisch

betont hat. Zugleich hängt diese Wertschätzung des Urteils anderer mit seinem Bildungsziel zusammen, wonach der Zögling tüchtig werden soll, innerhalb der menschlichen Gesellschaft seinen Platz einzunehmen und auszufüllen und sich durch Tugend ihre Achtung und eine Stellung in ihr zu erwerben.

Weiter verlangt Locke bei der sittlichen Erziehung, daß man den Kindern für alles Gründe angebe und möglichst bald beginne, mit ihnen zu vernünfteln; denn je früher man anfange den Knaben als Mann zu behandeln, desto früher werde er ein solcher werden; aber fügt er hinzu: „räsonieren nur, soweit es die Kapazität und Fassungsgabe des Knaben gestattet“. Darum gebe man ihm auch nicht zu viele Regeln, sondern vor allem Beispiel. Worin man ihn aber in erster Linie zu erziehen und woran man ihn besonders zu gewöhnen hat, das ist — Selbstverleugnung und Selbstüberwindung: man darf den Kindern nicht jeden Wunsch erfüllen, nicht jedes Verlangen befriedigen, sollte ihnen namentlich jederzeit versagen, was sie zu ungestüm fordern, wonach sie eigensinnig schreien. Ebenso sind Herrschsucht und Neigung zur Grausamkeit, Lüge und die freilich nicht allzu häufige Trägheit zu bekämpfen und dagegen Wahrhaftigkeit und Wohlwollen, Freigebigkeit und Tapferkeit zu wecken. Weiter fordert Locke die Gewöhnung an gute äußere Manieren, wofür er besonders das Tanzen als geeignet empfiehlt. Das meiste freilich wird hier der Umgang und das Beispiel tun müssen, vor allem das Vorbild des Erziehers selbst, der ja ein weltgewandter, feiner Mann sein soll: umgekehrt pflegen die Dienstboten ein sehr gefährliches Beispiel zu sein und zu geben.

Endlich handelt es sich um Kenntnisse. Davon redet Locke zuletzt, weil er, wie er ausdrücklich sagt, „das Lernen für den mindest wichtigen Teil der Erziehung hält“. „Wenn ich bedenke,“ fährt er fort, „was für Aufhebens um ein wenig Lateinisch oder Griechisch gemacht wird, wie viele Jahre darauf verwendet werden, und welch ein Lärm, welche Geschäftigkeit darüber zweckloserweise erregt wird, so kann ich mich kaum des Gedankens erwehren, daß die Eltern der Kinder selbst noch immer in Furcht leben vor des Schulmeisters Rute, die sie für das einzige Instrument der Erziehung halten, als ob ein oder zwei Sprachen ihre ganze Aufgabe seien. Wie wäre es sonst möglich, daß die Kinder sieben, acht oder zehn der besten Jahre ihres Lebens an das Ruder gekettet werden, um sich eine oder zwei Sprachen anzueignen, welche, wie ich meine, mit einem weit geringeren Aufwand von Mühe und Zeit und fast spielend erlernt werden könnten?“ Gelernt muß natürlich werden, aber erst in zweiter Linie: „ein tugendhafter und weiser Mann ist unendlich höher zu schätzen als ein großer Gelehrter.“ Bezeichnend ist weiter noch der Ausdruck „spielend“. Schon für die Erziehung legt Locke großen Wert auf das Spiel. Dabei kann sich der Knabe selbst betätigen, darum lasse man ihn sein Spielzeug selber machen; und hier lernt auch der Erzieher den Knaben am besten in seiner Individualität kennen. Aber auch beim Unterricht soll es spielend zugehen: auch hier vermeide man allen Zwang, da dieser dem Kind das Lernen zur Qual macht und es ihm zum voraus und oft für das ganze Leben verleidet; das Lernen soll wie das Spielen Lust ge-

währen. Arbeit und Spiel sollen abwechseln und das Kind aus Langeweile und Überdruß am Spiel freiwillig zum Lernen greifen wie zu einem neuen Spiel, und nur lernen, wenn es dazu aufgelegt ist, — freilich ein bedenklicher Grundsatz, der selbst in der Privaterziehung einen sehr geschickten Hofmeister nötig macht, wenn er nicht gefährlich wirken und den Unterschied zwischen Arbeit und Spiel doch allzusehr verwischen soll. So will Locke gleich das Lesen den Kindern spielend beibringen, etwa durch einen Ball mit verschiedenen Buchstaben. Das erste Lesebuch seien Äsops Fabeln mit allerlei Bildern; die Bibel dagegen ist kein Buch für Kinder, aus ihr darf ihnen höchstens ein Geschichten- und Spruchbuch als Auszug in die Hand gegeben werden (Idee einer „Schulbibel"). Das Schreiben lehre man, indem man den Knaben rot Geschriebenes mit schwarzer Tinte nachfahren läßt. Von fremden Sprachen muß er zunächst Französisch lernen, weil hier ganz von selbst die einzig richtige Methode befolgt wird, durch Sprechen, nicht durch grammatische Regeln eine Sprache zu lehren. Latein brauchen künftige Kaufleute, Pächter u. dgl. überhaupt nicht zu lernen, und mit Grammatik sind alle zu verschonen: Sprechen ist wie für das Französische, so für das Lateinische die einzig richtige Unterrichtsweise. Ist der Erzieher selbst kein guter Lateiner — das muß also zuweilen der Fall gewesen sein —, so nehme er etwa Äsops Fabeln, schreibe die Übersetzung zwischen die Zeilen und lasse diese lesen und immer wieder lesen; dabei ist Deklinieren und Konjugieren nötig, aber dieses Minimum von Grammatik genügt auch. Lateinische Scripta sind unnötig, dagegen empfehlen sich Übersetzungen aus dem Lateinischen ins Englische. Besonders erklärt sich Locke gegen die lateinischen Aufsätze und die dafür üblichen Themata, wie omnia vincit amor oder non licet in bello bis peccare; „denn da muß der arme Junge, der von jenen Dingen, über die er sprechen soll, nichts versteht, weil solche Kenntnisse nur mit der Zeit und durch Beobachtung zu erlangen sind, seine Einbildungskraft auf die Folter spannen, um etwas zu sagen, wo er nichts weiß; es ist dies eine Art ägyptischer Tyrannei, die denen befiehlt, Ziegel zu brennen, welche noch keinerlei Materialien dazu haben." Vollends aber ist es unvernünftig, lateinische Verse machen zu lassen; denn ein lateinischer Dichter soll der Junge ja doch nicht werden, womöglich überhaupt kein Dichter! Auch das Auswendiglernen größerer lateinischer Abschnitte ist überflüssig, höchstens lasse man schöne Sentenzen lernen. Überhaupt muß der Lehrer das Lateinlernen für den geringsten Teil seiner Aufgabe ansehen; das könnte zur Not die Mutter ihrem Sohn beibringen. Griechisch zu lernen überlasse man ausschließlich den Gelehrten; ein Mann des Lebens und der Welt braucht es nicht. Dagegen soll dem Zögling neben und mit den Sprachen eine Summe realen Wissens dargeboten werden in Geographie, Arithmetik, Astronomie, Geometrie, Chronologie, Geschichte. Namentlich aber soll er von Moral und Politik etwas erfahren und als Engländer die Gesetze seines Landes kennen. Damit er als Erwachsener seine Geschäfte selbst besorgen und sein Vermögen verwalten kann, wird ihm auch kaufmännisches Rechnen und Buchführung von Nutzen sein. Dagegen sind Rhetorik und Logik wenig wert: sich richtig und geläufig auszudrücken

und einen guten Brief zu schreiben ist viel wichtiger, und zwar nicht in Latein oder Griechisch, sondern in der eigenen Muttersprache, darauf ist Gewicht zu legen. Bei allem diesem Lernen aber soll Ordnung herrschen und Methode; „von der Kenntnis, die man schon besitzt, ist fortzuschreiten zu der, die zunächst liegt und mit jener zusammenhängt“. Hauptsache aber und Ziel bei allem Lernen ist nicht gedächtnismäßiges Auswendigwissen, sondern Klugheit, Menschenkenntnis, Urteilsfähigkeit. Richtig zu denken ist wertvoller als viel zu wissen.

Unter den Fertigkeiten, die sich der Knabe aneignen soll, nennt Locke, wie schon erwähnt, das Tanzen, weiterhin Zeichnen, Reiten, auch Fechten, obwohl er als Folge dieser Kunst die Neigung zu der Unsitte des Duells befürchtet. Dagegen hält er Musik für absolut entbehrlich und die darauf verwandte Mühe für Zeitvergeudung. Wohl aber empfiehlt es sich, daß jeder junge Mann ein Handwerk erlerne; das ist nützlich und der Gesundheit zuträglich. Den Abschluß der Erziehung bildet das Reisen; aber die gewöhnlich dafür gewählte Zeit vom sechzehnten bis zum einundzwanzigsten Jahr ist die ungünstigste; zum Sprachenlernen ist es dann zu spät, zur Erwerbung von Menschenkenntnis noch zu früh.

Das ist die durch und durch realistische und utilitaristische Pädagogik Lockes; sie ist so realistisch und utilitaristisch, daß die Brauchbarkeit und Nützlichkeit, woraufhin hier alles angesehen wird, alle Poesie und Kunst, also die ganze ästhetische Seite der Erziehung ausschließt und das Phantasie- und Gemütsleben fast völlig unberücksichtigt läßt, aber auch alles bloß Formale, Gedächtnismäßige und rein Gelehrte als wertlos beiseite schiebt. Eine solche Erziehung ist gewiß geeignet, einen brauchbaren, klugen und weltgewandten Menschen aus dem Zögling zu machen; aber er wird etwas verstandesmäßig kalt und schwunglos philiströs werden, wie dies Lockes eigener Persönlichkeit und Art entsprechen mochte, der selbst keine Kinder und als Junggeselle gewiß manche kleine Sonderbarkeiten an sich hatte. Und doch fehlt es dieser Pädagogik nicht an einem idealen und idealistischen Element: es ist der sittliche Idealismus der Tugend und der Pflicht, den Locke selbst in die Tat umgesetzt, den er in seiner Pädagogik an die Spitze gestellt und durch den er diese vor einem allzu einseitigen oder gar banausischen Realismus glücklich bewahrt hat.

Natürlich konnte die aristokratische Lebenshaltung, welche die Lockeschen Gedanken über Erziehung voraussetzen, der Schulerziehung nicht zugrunde gelegt werden. Aber die vernünftigen Engländer begrüßten dieselben doch als Befreiung von geisttötender Dressur auch in der Form, wie sie auf den Schulen im Schwang war, und machten Versuche mit der Lockeschen Art zu erziehen. Zunächst freilich wirkte, was Locke über die körperliche Pflege und die Behandlung des künftigen Gentleman gesagt hatte, auf die englische Privaterziehung und damit vor allem auf die ganze Lebensführung der oberen und mittleren Teile der Gesellschaft günstig ein, weil es aus der englischen Volkssitte und Volksanschauung, also aus der Erfahrung heraus gewachsen war. So steht diese Pädagogik im Einklang mit den besten und erfreulichsten Zügen des englischen Volkscharakters, wie sie umgekehrt wieder zu deren Entwicklung und

Ausgestaltung ihrerseits beigetragen hat. Das individuell Freie und Sichere, das Offene und Natürliche, das Verständige und Gesunde, das Praktische und Nüchterne, das Charaktervolle, Männliche und im besten Sinn des Worts Vornehme — das war es, was Locke am englischen Volkscharakter vorfand und was er durch seine Erziehungsgrundsätze in dem englischen Gentleman zu pflanzen und zu entwickeln bemüht war.

Locke's some Thoughts concerning Education im 3. Band der Londoner Ausgabe seiner Werke von 1714; in deutscher Uebersetzung z. B. von R. Schuster in der Pädagogischen Bibliothek Bd. 9. J. Gavanescul, Versuch einer zusammenfassenden Darstellung der pädagogischen Ansichten J. Lockes in ihrem Zusammenhang mit seinem philosophischen System, 1887. Ed. Fechtner, J. Lockes Gedanken über Erziehung, 1908.

3. Von Locke ist Jean Jacques Rousseau (1712—1778) abhängig. Ihm ein eigenes Kapitel zu widmen auch in einer solchen Geschichte der Pädagogik, die sich vorwiegend mit dem höheren Unterricht in Deutschland beschäftigt, hat man allen Grund und alles Recht. Denn er steht epochemachend am Anfang einer neuen Zeit und einer neuen Entwicklungsreihe. Freilich ist das fast seltsam, wenn man bedenkt, wie wenig selbständig er im Grunde gewesen ist und wie wenig Neues und nicht Dagewesenes er zu sagen hatte. Unter den Franzosen ist Montaigne, unter den Engländern, wie eben erwähnt, Locke sein Vorgänger; zu des letzteren Gedanken über Erziehung verhält er sich fast ebenso rezeptiv, wie sich Voltaire zu Lockes Essai über den menschlichen Verstand verhalten hat. Aber es ist merkwürdig — in Rousseaus Munde klingt alles neu und unmittelbar: wie die Offenbarungen eines Propheten ruft er, was er zu sagen hat, in die Welt hinaus, und seine starke Stimme wird überall vernommen, gläubig lauschte die Welt diesen von Empfindung durchglühten Wahrheiten, erst durch ihn wurde die pädagogische Frage zu einer der großen Angelegenheiten der Zeit. Rousseau steht mit den französischen Enzyklopädisten, die den englischen Empirismus und Sensualismus nach Frankreich herübergeholt und ihn hier bald genug zum Materialismus und Atheismus umgebildet haben, in der Bekämpfung der Kirche und des Staates und aller bestehenden Verhältnisse und Autoritäten scheinbar auf demselben Boden des Angriffs und der Negation. Aber bei ihm war es doch etwas ganz anderes. Sein Idealismus konnte sich mit ihrem kühlen Skeptizismus, ihrer ironisch heiteren Frivolität, ihrem glaubenslosen Materialismus und radikalen Atheismus nicht befreunden, sein glühend heißes Herz haßte ihre spöttisch kalte Negation, es wollte verwirklicht sehen, was es glaubte und ersehnte, wollte bauen, wo jene nur niederrissen und zerstörten. Und endlich schied ihn von jenen aufgeklärten Männern des Wissens, die die Bildung ihrer Zeit repräsentierten und auf der Höhe derselben standen, sein proletarischer Haß gegen alle Bildung und sein Fanatismus für die Natur, von der er alles Heil erwartete, während er alles Unheil der Menschheit der Kultur zur Last legte. Und weil er radikaler und positiver zugleich war, hat er auch mächtiger und intensiver als sie alle auf seine Zeitgenossen gewirkt und hat vor allem sein contrat social den Sturm heraufbeschworen, der die ganze damalige staatliche und gesellschaftliche Kultur in Frankreich wegfegen sollte wie Spreu. Denn nur er redete die Sprache des Herzens, das sich sein Recht

zurückerobern wollte gegen Macht und Sitte und Gesetz; nur er war ein begeisterter Prophet, wo jene anderen bloß kühle Kritiker waren; darum riß er die Herzen so vieler in wild flammender Begeisterung mit sich fort. Natur und Freiheit sind seine beiden Losungsworte, mitten hinein in eine verbildete Gesellschaft, in eine hohl und morsch gewordene Kultur und Überkultur, in einen despotisch geknechteten, materiell und sittlich ruinierten Staat klangen diese Worte wirklich wie der Posaunenton des jüngsten Gerichts für alle die vielen Sünder am Glück und am Recht des Volkes, wie ein Aufschrei der Erlösung für alle, die sich nach einer solchen sehnten. In diese ganze Zeitstimmung muß man sich hineinversetzen und hineinfühlen, nur dann kann man die kolossale Wirkung Rousseaus verstehen.

Natur und Freiheit — auf diesen Grundton ist auch seine Pädagogik gestimmt, die wir näher kennen lernen müssen. Im Jahr 1749 hatte Rousseau die von der Akademie zu Dijon gestellte Preisaufgabe: ob die Fortschritte der Wissenschaften und der Künste zur Reinigung der Sitten beigetragen haben? mit einem entschiedenen Nein beantwortet. Der Fortschritt der Wissenschaft hat unsere wahre Glückseligkeit nicht vermehrt, hat unsere Sitten verdorben und mit den Sitten unseren Geschmack; in dem Maß, als die Sonne der Aufklärung sich über den Horizont erhoben hat, ist die Tugend entflohen. In demselben Sinn und Geist beantwortete er dann 1753 auch die zweite Frage jener Akademie nach dem Grund der Ungleichheit unter den Menschen: auch an dieser ist die Zivilisation schuld und damit an allem Unglück, das durch die Ungleichheit in die Welt gekommen ist. Im Gegensatz dazu malt er das Glück des Naturmenschen aus: wie der Mensch aus der Hand der Natur hervorgeht, ist er ruhig, unschuldig und glücklich. Und zugleich bahnt er sich durch seine Polemik gegen die Ungerechtigkeit des Privateigentums hier den Übergang zum contrat social. Denn nun erscheinen in rascher Aufeinanderfolge seine drei Hauptschriften: die neue Heloise, worin er die Rechte des Herzens gegen die Unnatur konventioneller Sittlichkeit verficht; der contrat social, worin er der französischen Revolution für ihre zweite radikalere Periode das Programm vorzeichnet; und endlich im Jahre 1762 Émile ou de l'éducation.

Dieses Buch hat ihm offiziell heftige Verfolgungen und Anfechtungen zugezogen, hauptsächlich wegen des darin aufgenommenen „Glaubensbekenntnisses eines savoyschen Vikars", worin die Grundsätze eines religiös freien Deismus niedergelegt sind, übrigens mit ebenso vielen Ausfällen gegen die materialistische Philosophie seiner Zeit als gegen das positive Christentum. Das Parlament in Paris ließ das Buch öffentlich durch den Henker verbrennen, ebenso seine Vaterstadt Genf, und schließlich erfolgte noch die kirchliche Verdammung der Schrift durch den Erzbischof von Paris. In Neufchatel, wohin er sich unter Friedrichs des Großen Schutz geflüchtet hatte, belästigte ihn das aufgehetzte Volk, und ebensowenig duldete die Berner Regierung auf die Dauer seinen Aufenthalt auf der Petersinsel im Bieler See. So hatte nun auch die Pädagogik ihren Märtyrer.

Wie es aber möglich ist, daß Rousseau, dieser Fanatiker der Natur, als Reformator der Erziehung auftreten konnte oder auch nur wollte, das

ist ein Problem und nur zu lösen, wenn wir bedenken, daß er über das gewöhnliche Maß großer Menschen hinaus ein Mann der grellsten Widersprüche gewesen ist: genial und eitel, menschenfreundlich und voll tiefen Mißtrauens gegen die Menschen, misanthropisch und weltflüchtig, sinnlich und genußsüchtig, voll gesunder Ideen und zugleich ein krankhaft überspannter Idealist, ein begeisterter Kämpfer für Tugend und Freiheit, für Natur und Wahrheit und daneben selber kein Muster von Tugend, Sklave seiner Leidenschaften und Triebe, vielfach unnatürlich und unwahr gegen sich und andere in Schriften und Handlungen; ein Reformator und ein Revolutionär, der aus Mangel an historischem Sinn und Verständnis alles geschichtlich Gewordene umstürzen will, dabei auch das Berechtigtste und Natürlichste vernichtet und doch nicht bloß umstürzend, sondern zugleich auch aufbauend und innerlich erbauend wirkt. Wenn man sich aber gar erinnert, daß er der geschworene Feind aller Kunst und Wissenschaft, Feind aller Bildung und Kultur war, daß er persönlich seine eigenen Kinder ins Findelhaus gebracht hat, um sie nicht erziehen zu müssen, und wenn man ihn von sich selbst sagen hört, daß er zum Erzieher nicht tauge, so wird man doch recht erstaunt sein, ihn unter den pädagogischen Schriftstellern zu finden, und wird nicht wenig gespannt sein auf den Inhalt seines Erziehungssystems, wie er es im „Emil“ niedergelegt hat.

Dieser ist Lehrbuch und Roman zugleich, doch tritt die romanhafte Einkleidung erst gegen den Schluß sichtbarer in die Erscheinung. Wir folgen dem Gedankengang des Buches, das chronologisch nach den Altersstufen des Zöglings, aber nicht streng systematisch verläuft, wie das Rousseau in der Vorrede selbst anmerkt: „man wird nicht sowohl eine Abhandlung über Erziehung, als vielmehr die Grillen eines Träumers über Erziehung zu lesen glauben.“ Dagegen ist er sich des Epochemachenden seiner Gedanken wohl und nach dem oben Gesagten fast über Gebühr bewußt, wenn er sagt: „Mein Gegenstand ist ganz neu, selbst nach dem Buch von Locke, und ich fürchte sehr, er werde es auch noch nach dem meinigen sein. Man kennt die Kinderwelt durchaus nicht; bei den falschen Begriffen, die man von ihr hat, verirrt man sich immer weiter, je weiter man geht; selbst die Vernünftigsten halten sich immer an das, was dem Mann zu wissen nötig ist, ohne zu bedenken, ob auch die Kinder imstande sind es zu fassen. Sie suchen stets den Mann in dem Kinde und erwägen nicht, was das Kind ist, ehe es ein Mann wird.“ Im Gegensatz zu solchen Verirrungen soll seine Aufgabe die sein, der Natur zu folgen, aber nicht wie Comenius der äußeren, sondern der inneren Natur des Kindes: der menschlichen Natur, dem menschlichen Herzen und der natürlichen Entwicklung des Kindes hat sich der Erzieher durchaus anzupassen. Nur so ist die vorgeschlagene Erziehung überall ausführbar, wo Menschen geboren werden; denn Rousseau will — darin ist er mit Comenius einig, und das ist allerdings seiner von Standesvorurteilen erfüllten Zeit gegenüber ein durchaus Neues — nur Menschen, nicht Franzosen oder Schweizer, nicht Bürgerliche oder Adelige erziehen.

Das erste Buch, in dem Emils Erziehung bis zum Schluß seines ersten Lebensjahres geschildert wird, beginnt mit dem bekannten Wort:

„Tout est bien, sortant des mains de l'auteur des choses: tout dégénère entre les mains de l'homme“. Dieser Satz enthält in nuce das Naturevangelium Rousseaus und seine ungünstige Anschauung von der Zivilisation, bildet aber ebenso auch den denkbar schroffsten Gegensatz gegen die pietistischen Erziehungsprinzipien und gegen die christliche Lehre von der Erbsünde, die er, der Naturalist, ausdrücklich verwirft und bekämpft. Bei ihm heißt es: die Kinder sind von Natur gut, dort: sie sind von Natur böse, daraus folgt mit Notwendigkeit eine diametral entgegengesetzte Auffassung von den Aufgaben der Erziehung. Drei Lehrmeister gibt es für den klein und schwach geborenen Menschen: die Natur, die in der inneren Entwicklung unserer Kräfte und Sinne tätig ist, die Dinge, d. h. die Erfahrung, die wir über die uns berührenden Gegenstände machen, und die Menschen. Nur die Erziehung durch diese letzteren hängt ganz von uns ab, deshalb muß sie sich nach den von uns unabhängigen beiden ersten, vor allem nach der Natur richten. Nun erzieht die Natur Menschen für sich, wir aber erziehen die Kinder gewöhnlich für andere und wirken so der Natur entgegen. Auch bilden wir keine Menschen, sondern Bürger; denn beides zugleich kann man nicht sein. Das Ideal einer staatsbürgerlichen, also öffentlichen und gemeinsamen Erziehung haben wir im platonischen Staat. Unsere moderne Erziehung in öffentlichen Anstalten ist ein Mischding voll von Widersprüchen und kann daher nur Doppelwesen bilden. Die wahre Erziehung dagegen ist die dritte, nicht existierende häusliche Erziehung, sie ist die der Natur. Was schreibt sie uns zu tun vor? Wenig und viel: wir sollen verhindern, daß etwas geschehe, d. h. wir sollen die von Natur guten Anlagen des Kindes einfach sich selbst entwickeln lassen.

So gilt nun sein Kampf unserer in knechtischen Vorurteilen bestehenden Weisheit, unserer in Unterwürfigkeit und Schmiegsamkeit aufgehenden sklavischen, d. i. bürgerlichen Lebensweise. Den bürgerlichen Menschen zwängt man bei seiner Geburt in das Wickelkissen, nach seinem Tod verschließt man ihn in einen Sarg, und solange er die menschliche Gestalt trägt, ist er durch unsere Einrichtungen eingeengt. Ein Beispiel: man sagt, daß viele Hebammen behaupten, durch Drücken des Kopfes neugeborener Kinder ihm eine gefälligere Gestalt geben zu müssen. Unsere Köpfe wären also schlecht nach der Form des Urhebers unseres Daseins(!); man muß sie erst bilden lassen, äußerlich durch die Hebammen, innerlich durch die Philosophen. Die Karaiben sind doch glücklicher als wir! Und dazu das Wickeln und Einbinden, welch grausamer Zwang! Das hängt damit zusammen — hier trifft Rousseau einen besonders wunden Fleck der französischen Erziehung seiner und nicht nur seiner Zeit —, daß die Mütter, unnatürlich genug, ihre Kinder aufs Land zu einer Amme weggeben, die als Mietling möglichst wenig mit ihnen zu schaffen haben will. Und dabei hat noch überdies die Mutter die Liebe ihres Kindes mit einer Fremden zu teilen. So sind wir freilich gleich beim ersten Schritt weitab von der Natur; denn keine Mutter, kein Kind! Ebenso töricht ist das andere Extrem, wenn die Mutter ihr Kind zum Abgott macht und es verzärtelt, statt, wie es die Natur ihr vormacht, es abzuhärten. Des-

wegen ist faktisch nicht die Mutter, sondern von Geburt an der Vater der beste Erzieher. Aber so wenig jene ihr Kind stillen will, so wenig will sich der Vater der Erziehung seiner Kinder annehmen. Und doch entbindet ihn von dieser Pflicht kein Stand, kein Geschäft: „Ich sage es jedem voraus, der ein Herz hat und solche heilige Pflichten verabsäumt, er wird lange Zeit wegen dieser Sünde bittere Tränen vergießen und niemals sich trösten können“ — das ruft derselbe Mann den Vätern zu, der seine eigenen Kinder ins Findelhaus gegeben hat. Und als Schriftsteller übergibt noch einmal derselbe Mann seinen Emil — einem Hofmeister; dies freilich als Notbehelf deshalb, weil die Väter ihre Pflicht nicht tun und selber erst zum Erziehen erzogen werden müssen. Darum konstruiert Rousseau ein Ideal von einem Hofmeister, der um Lohn nicht zu haben sein darf; er selbst gesteht, in Wirklichkeit dieser Mann nicht zu sein, aber mit der Feder will er es wagen und die Rolle übernehmen. So wird Rousseau der Erzieher Emils in einem noch jugendlichen Alter, damit er, fast selbst noch ein Kind, der Spielkamerad Emils werden kann. Aber auch seinen Zögling wählt er sich aus: Emil soll Franzose, reich, von vornehmer Herkunft sein, eine Waise, da er nur seinem Erzieher gehorchen soll, wohlgestaltet, kräftig und gesund, damit er nichts zu tun bekommt mit der Medizin, dieser unnatürlichsten und lügenhaftesten aller Künste; geistig normal, aber durchaus nichts Besonderes, kein Genie. Und nun sucht sich der Hofmeister eine Amme und zieht zu ihr hinaus in die gute Luft auf das Land; denn die Städte sind ein Abgrund für das Menschengeschlecht.

Hier beginnt gleichzeitig mit der körperlichen Pflege auch alsbald die eigentliche Erziehung, die dem allgemeinen Grundsatz gemäß und recht im Gegensatz zu Locke darin besteht, das Kind an nichts zu gewöhnen als daran, keine Gewohnheit zu haben. Man erziehe es zur Freiheit und zur Herrschaft über alle seine Kräfte, man zeige ihm immer neue, auch unerfreuliche Gegenstände, ekelhafte Tiere, schreckliche Masken u. dgl., brenne vor seinen Ohren Schießgewehre ab, lasse es alles betasten und frühzeitig von dem Raum einen Begriff bekommen. Dem Weinen der Kinder gegenüber sei man vernünftig. Man komme ihren Bedürfnissen entgegen, aber lasse sich durch Schreien nichts abzwingen; sobald sie können, sollen sie sich selber helfen, denn alle menschliche Bosheit kommt von der menschlichen Schwachheit her: kräftigt sie, und sie werden gut; wer alles vermag, wird niemals Böses tun. Im Spielzeug verlangt Rousseau möglichste Einfachheit, damit sich das Kind nicht von Geburt an an Luxus gewöhne. Auch das Sprechenlernen ist methodisch zu betreiben; doch hüte man sich, es zu verfrühen, die Kinder lernen es immer noch zu rechter Zeit und später nur um so deutlicher; vor allem aber sollen sie nur sprechen, was sie verstehen.

Mit dem Sprechen beginnt die zweite Epoche des Lebens vom zweiten bis zum zwölften Jahr, sie wird im zweiten Buch abgehandelt. Leiden ist hier das erste, was Emil lernen muß; denn das muß jeder können. Auch nehmen die Kräfte zu, und damit fängt das Kind an seiner selbst bewußt zu werden. Doch denke man nicht immer nur an die Zukunft und

bringe nicht die Gegenwart einer ungewissen Zukunft zum Opfer, sondern man sei human gegen die Kinder. Liebet sie, ruft er, begünstiget ihre Spiele, ihre Vergnügungen, ihren liebenswürdigen Naturtrieb; im Kind muß man immer das Kind sehen. Wofür man hier vor allem zu sorgen hat, ist, daß die Wünsche nicht weiter gehen als die Kräfte; denn stark ist der, dessen Bedürfnis durch die Kraft überwogen wird; wahrhaft frei ist, wer nur will, was er kann, dazu soll man die Kinder erziehen. Sie werden ja im allgemeinen nichts begehren, was ihnen unnütz oder schädlich ist; deshalb lasse man sie möglichst tun, was sie wollen; geht das nicht, spricht das Kind unerlaubte Wünsche aus, dann nur nicht verbieten, dadurch kommt es in Abhängigkeit von Menschen, in Unfreiheit; vielmehr setze man solchen Wünschen physische Hindernisse entgegen; dingliche Abhängigkeit ist die einzig natürliche; die Erfahrung des Nichtausführenkönnens muß die Stelle des Gesetzes vertreten. Kraft, Notwendigkeit, Ohnmacht, Zwang werden in Emils Wörterbuch auf dieser Stufe einen großen Raum einnehmen, Pflicht und Schuldigkeit, Gehorchen und Befehlen — also sittliche Begriffe existieren hier für ihn noch gar nicht; einstweilen umgibt ihn nur eine physische, noch keine sittliche Welt. Vom gleichen Standpunkt aus polemisiert Rousseau gegen Lockes Grundsatz, mit den Kindern frühzeitig zu vernünfteln. Es ist freilich eine der Hauptaufgaben einer guten Erziehung, die Kinder *zur* Vernunft zu bringen; aber ein Kind *durch* Vernunft erziehen wollen, heißt beim Ende anfangen. Die Natur will, daß die Kinder Kinder seien, ehe sie Männer werden; drehen wir diese Ordnung um, so werden wir junge Gelehrte und alte Kinder erhalten. Also keine Gründe, sondern die eherne Notwendigkeit des Nichtkönnens; kein Befehl, keine Autorität, eure Stärke müßt ihr der Schwäche des Kindes gegenüberstellen: nur in die Notwendigkeit schickt es sich mit Geduld. Will der Erzieher die Kinder moralisch machen, so muß er sie böse machen, und das ist vom Übel. Die ersten Regungen der Natur sind immer richtig, daher will das Kind nie schaden, wiewohl es natürlich viel Unheil anrichten kann; es handelt nie böse. Deshalb sei die erste Erziehung rein negativ, ihre oberste Regel heiße: die Zeit vertändeln! Das Kind vor Laster und Irrtum bewahren ist genug; daher ist es wohlgetan, gerade das Gegenteil von dem zu tun, was gewöhnlich geschieht: man übe den Körper, die Organe, die Sinne, die Kräfte des Kindes, aber seinen Geist lasse man unangebaut, so lange es möglich ist. Und nützlich ist diese Methode auch deshalb, weil der Erzieher nur so Gelegenheit hat, den Charakter, der sich frei entfalten kann, ganz zu durchschauen. Wenn aber Beispiele anderer auf die Kinder verderblich zu wirken drohen — ganz ist das nicht fernzuhalten, obgleich es auf dem Land, fern von dem „Dienstgesindel“ und den häßlichen Sitten der Städte eher möglich wäre —, so stelle man ihnen die Leidenschaften als Krankheiten dar; denn von der Sittlichkeit oder Unsittlichkeit menschlicher Handlungen sollen sie noch immer keinen Begriff bekommen. Und ehe man ihnen Pflichten auferlegt, rede man ihnen vorher von ihren Rechten; namentlich bringe man ihnen den Begriff des Eigentums bei — doch lieber durch Erfahrung als durch Belehrung, damit das Kind lerne, wie derselbe

zurückweist auf den der Arbeit. Da aber hiermit der Begriff des Vertrags zusammenhängt, so beginnt hier auch Lug und Trug. Dagegen gibt es nur ein Mittel: die Kinder möglichst wenig in den Fall kommen zu lassen zu lügen; denn am Lügen sind stets die Erzieher schuld, wenn sie die Kinder über Geschehenes fragen oder sich von ihnen Dinge versprechen lassen, die sie nicht halten können. Und nur keine Moralpredigten! nur nicht gar zu früh in die Kirche mit ihnen, denn dort langweilen sie sich! nur nicht viel beten, sonst seufzen sie nach der schönen Zeit, wo sie nicht mehr zu beten genötigt sein werden! Auch lasse man die Kinder keine Almosen geben, um sie freigebig und großmütig zu machen; sie haben ja noch kein Eigentum. Die einzige sittliche Unterweisung, die sich für Kinder eignet, heißt: nie jemand Übles tun! denn die Tugend ist etwas Negatives. Doch ist auch dieses Gebot für ein nach Rousseau erzogenes Kind eigentlich nicht nötig, es wird nie in diesen Fall kommen.

Nun erst geht Rousseau zum Unterricht und Lernen über. Sehr schwer, meint er, sei es zu unterscheiden, ob Kinder gescheit seien oder nicht; darum behandle man jedes Kind einfach als Kind, nie als Genie und nie als Trottel. Die Kinder haben in ihrem Geiste nur Bilder, keine Ideen, daher behalten sie von diesen nur die Worte; unfähig zu urteilen haben sie eigentlich auch kein Gedächtnis. Deshalb lehren die meisten Lehrer die Kinder nur Worte und noch einmal Worte und immer nur Worte, indem sie mit dem Sprachstudium beginnen; und doch kann kein Kind vor dem zwölften bis fünfzehnten Jahre mehr als eine, d. h. seine Muttersprache wirklich lernen; denn die verschiedenen Sprachen geben den Ideen auch verschiedenartiges Gepräge; jene kann sich daher nur aneignen, wer sich auch die verschieden nüancierten Ideen aneignen und sie miteinander vergleichen kann, also das Kind nicht; es spricht in allen Sprachen französisch oder deutsch, d. h. seine Muttersprache. Und vollends latein oder griechisch reden — das ist nichts als ein „französisches Gespräch in lateinischen Worten führen oder, wenn sie vorgeschritten sind, in Prosa ciceronianische Redensarten, in Versen Virgilische Bruchstücke zusammenkoppeln“. Ebenso ist es mit dem Geographieunterricht, der gleichfalls nur in Namen besteht, und mit dem Geschichtsunterricht, in dem den Kindern der Kausalzusammenhang der Ereignisse natürlich noch nicht zum Verständnis gebracht werden kann. Auch gegen das Auswendiglernen von Fabeln erklärt sich Rousseau: sie können Erwachsene belehren, von Kindern werden sie stets falsch verstanden werden. Endlich wendet er sich — ja es ist wirklich so — sogar gegen das Lesenlernen. Kaum dürfte Emil, meint er, in seinem zwölften Jahre wissen, was ein Buch ist; denn Lesen ist die Geißel der Kindheit. Da aber das Interesse die einzige große Triebfeder ist, die die Menschen zu irgend welchem Ziele führt, so muß auch der Erzieher dem Kind ein solches unmittelbares Interesse am Lesenkönnen einflößen und ihm seine Nützlichkeit ad oculos demonstrieren; dann, hofft Rousseau, werde Emil faktisch doch vor dem zehnten Jahr lesen und schreiben können, gerade weil und wenn es nicht darauf ankommt, ob er es vor dem fünfzehnten kann.

Aber wenn alles das im Unterricht wegfällt, was soll denn der Erzieher dann mit dem Knaben anfangen? Um den Verstand zu üben, übe man vor allem den Körper und mache ihn kräftig: so wird der Junge weise. Er muß gewandt werden wie ein Wilder, bei dem in der Freiheit Kraft und Vernunft in gleichem Maße wachsen. Da liegen freilich Schwierigkeiten für den Erzieher, der alles ohne Vorschriften, durch Nichtstun erreichen soll und unter dem Schein der Freiheit den Zögling doch keinen Schritt tun lassen darf, den er nicht vorausgesehen. Das muß auch von den körperlichen Übungen gelten. Zunächst schaffe man den Gliedern Platz sich zu bewegen; daher sei die Kleidung praktisch und frei; man gewöhne den Knaben an Kälte und Wärme; man sorge für viel Schlaf, aber das Bett sei nicht weich; man lasse ihn schwimmen und fürchte sich nicht vor dem Ertrinken. Und dann vor allem Übung der Sinne, die man gewöhnlich am meisten vernachlässigt: meßt, berechnet, wägt, vergleicht! Auch das Gefühl, das bei Blinden so fein ausgebildet ist, übe man durch Spiele im dunkeln Zimmer; die Hand lerne tasten, der Fuß dagegen verlerne es und werde hart durch Barfußgehen. Das Gesicht schärfe man durch Schätzen von Entfernungen, durch Messen, durch Zeichnen nach der Natur und endlich durch Unterricht in der Geometrie, der aber von der Anschauung ausgehen muß: Figuren, keine Beweise! Dem Gehör entspricht die Stimme: deklamieren soll der Zögling nicht, aber singen, einfache Melodien, ohne Pathos und Affektation. Beim Geschmack redet Rousseau von der Nahrung; nur naturgemäß! ist auch hier die Losung; vor dem gewöhnlichsten, Brot und Wasser, hat niemand Ekel; ist die Nahrung einfach, so wird das Kind auch nie zu viel essen, soviel es auch auf das Essen hält und natürlicherweise ein Recht hat, viel darauf zu halten.

Die Periode vom zwölften bis fünfzehnten Jahr behandelt das dritte Buch. Das ist die Zeit, wo der Mensch mehr Kraft hat als Begierden. Diesen Überschuß an Kraft soll er zum Erwerben von Kenntnissen benützen. Das ist also die Zeit des Lernens. Dabei leitet die Neugierde: worauf sie sich richtet, darauf hat sich der Unterricht zu erstrecken. Macht man den Zögling auf die Erscheinungen der Natur aufmerksam, so wird man ihn dadurch rasch auch wißbegierig machen. Aber zur Befriedigung dieses Triebes nur immer die Gegenstände selbst, Sachen, die er sehen kann, keine Mitteilung von Lehrsätzen, die er auf eure Autorität hin glauben muß! Die Astronomie knüpfe man an das Erlebnis eines Sonnenuntergangs an, dessen Schönheit der Knabe doch noch nicht empfindet; die Geographie soll von der Stadt, vom Landhaus des Vaters ausgehen, also zuerst Heimatkunde sein; Emil soll keine Karte auswendig kennen, aber eine verfertigen! Ebenso weiß er in der Physik nichts von künstlichen Instrumenten, er macht sich selbst welche; und bei den allgemeinen Naturgesetzen beginne man mit den am meisten in die Sinne fallenden Erscheinungen. Immer aber lasse man den Knaben nur das tun, wovon er den Nutzen einsieht, nur das lernen, was seinem gegenwärtigen Alter von Nutzen ist. „Wozu ist das gut? das wird von nun an das heilige, das entscheidende Wort zwischen ihm und mir bei allen Handlungen

unseres Lebens sein.“ Also lehre man ihn nie, was er erst als Mann, sondern nur was er schon jetzt selber brauchen kann: denn unser eigentlicher Lehrmeister ist die eigene Erfahrung! Was das Kind nicht wissen will, braucht man ihm auch nicht zu sagen, was es nicht erleben, nicht selber sehen und hören kann, braucht es noch nicht als Wortwissen zu lernen. Sachen! Sachen! ruft er, nur keine Bücher, oder höchstens eines, das lange Zeit die ganze Bibliothek Emils ausmachen wird: es ist Robinson Crusoë, bekanntlich 1719 erschienen und in der Tat ein Vorläufer der Rousseauschen Ideen, ein Buch zuerst für Erwachsene bestimmt, durch Rousseau aber eine Jugendschrift geworden, wie es sich als solche ja auch erhalten hat bis zum heutigen Tag. Dadurch, daß Emil auch praktisch zum Robinson werden soll, indem man ihn alle Handwerke nacherfinden, alle Werkstätten besuchen läßt, wird er nun auch auf die Standesunterschiede aufmerksam, von denen das Naturkind bis dahin noch nichts gewußt hat. Natürlich muß Emil ein Handwerk, am liebsten das des Tischlers, wirklich gründlich lernen, nicht zum wenigsten, um die Vorurteile dagegen abzutun, eventuell auch, um in der kommenden Revolutionszeit dadurch sein Leben fristen zu können. Hier erweist sich Rousseau so recht als Prophet, der den nahenden Sturm, „ein Jahrhundert der Revolutionen“, heranziehen sieht und darauf hin die Erziehung seines Zöglings einrichten will. Es wäre dreißig Jahre später für manchen Emigranten sehr nützlich gewesen, wenn er in diesem Stück à la Rousseau erzogen worden wäre.

Allmählich geht Emil aber doch über die bloß sinnlichen Eindrücke hinaus zum Urteilen, er bekommt Ideen und Begriffe. Wilde urteilen nicht, deshalb sind sie frei von allem Irrtum; Emil, der in Städten leben soll, muß urteilen, also muß er auch richtig urteilen lernen, sonst ist er dem Irrtum ausgesetzt. Und auch moralisch kommt jetzt die gefährliche Periode der Pubertät vom sechzehnten Jahr bis zur Verheiratung; von dieser Zeit handelt das vierte Buch. Die Leidenschaften erwachen, deren letzte Quelle die Selbstliebe mit ihrer überströmenden Kraft ist; deshalb muß hier die moralische Erziehung beginnen. Von Moral weiß Emil noch kein Wort. Jetzt lehre man ihn sich und die Menschen und sein Verhältnis zu ihnen kennen und pflege das Mitleid, das jener überströmenden Kraft entfließt, und die Achtung für und vor allen Menschen. Erwacht die sexuelle Neugier, so gebe man wahre und einfache Antworten, suche aber retardierend zu wirken. Am besten lernt der Knabe die Menschen in der Geschichte kennen, wo sie handeln, nicht in der Gesellschaft, wo sie nur sprechen und ihre Handlungen maskieren. Aber darum doch keine Beurteilung seitens des Lehrers in der Geschichte! Er gebe Tatsachen und nur Tatsachen, darüber urteilen lasse er Emil selber. Daher lasse er „die Geschichte der Neuzeit auf sich beruhen, nicht allein weil sie keine Physiognomie mehr hat und weil die Menschen unserer Zeit einander alle gleich sind, sondern auch weil unsere Geschichtschreiber einzig darauf aus sind zu brillieren“. Von den Alten empfiehlt Rousseau wie Montaigne vor allem Plutarch, da man aus Lebensbeschreibungen den Menschen am besten kennen lernt. Hierher gehören die früher verworfenen Fabeln, die uns

urteilen lehren und uns auf unsere Fehler aufmerksam machen können; und hierher endlich auch der religiöse Unterricht. Im fünfzehnten Jahr weiß Emil noch nicht, ob er eine Seele hat, und vielleicht ist es im achtzehnten noch zu früh, ihn darüber zu belehren. „Wenn ich die Dummheit symbolisch darzustellen hätte,“ sagt Rousseau, „die unsere Galle erregen kann, so würde ich einen Pedanten malen, welcher die Kinder aus dem Katechismus unterrichtet.“ Der Glaube der meisten Menschen ist Sache der Geographie; er hängt davon ab, ob wir in Mekka oder in Rom geboren sind. Mit Entschiedenheit spricht er sich dagegen aus. Kindern Wahrheiten mitzuteilen, die sie noch nicht fassen können; die korrupten Vorstellungen von Gott, die man als Kind aufnimmt, wirken noch im Alter schädlich nach. Emil soll daher weder dieser noch jener Religionspartei zugeführt, er soll nur befähigt werden, diejenige zu wählen, auf die er kommen muß, wenn er seine Vernunft am zweckmäßigsten anwendet. Und nun folgt „das Glaubensbekenntnis des savoyischen Vikars“, von dem schon oben die Rede war, als Muster, in welchem Sinn der Erzieher mit seinem Zögling über Religion reden soll. Es ist keine positive, sondern die natürliche Religion, zu der sich Rousseau hier bekennt; und es ist nicht eine Religion des Kopfes, sondern des Herzens, die der Vernunft nicht widerstreitet, aber unabhängig von ihr der unmittelbare Ausdruck des Gefühls und seiner überschüssigen inneren Kraft ist.

Inzwischen ist Emil der Freund des Erziehers geworden, denn er ist zum Manne herangereift. Trotzdem — oder eben darum — soll ihm der Erzieher noch zur Seite bleiben. denn nun hat er die Verheiratung des Zöglings herbeizuführen. Dazu muß der Jüngling in die Welt eintreten und in ihr seinen Geschmack bilden, d. h. lernen, was der Mehrzahl gefällt, was nicht. Dazu wird er unter die Menschen, auf ein Jahr nach Paris geschickt, an den Ort — des schlechten Geschmacks, der ihn zum Nachdenken führen wird. Dagegen lernt man an den Schriften der Alten, die der Natur noch näher standen, den Sinn für das einfach Schöne, den guten Geschmack. Wie richtig dabei Rousseau empfindet und urteilt, zeigt der eine Satz: „Hingerissen von der männlichen Beredsamkeit des Demosthenes wird Emil sagen: das ist ein Redner, dagegen wenn er den Cicero liest: das ist ein Advokat.“

Und nun auch ein Wort von Sophie, dem für Emil bestimmten Weibe, das alle die Eigenschaften haben soll, die das Wesen ihrer Gattung, ihres Geschlechts fordert. Von ihr handelt das fünfte Buch, das somit die Gedanken Rousseaus über weibliche Erziehung enthält. Auch Sophie soll naturgemäß erzogen werden. also kräftig. aber als Weib zugleich auch anmutig; denn das Weib ist vor allem dazu geschaffen, dem Mann zu gefallen; darum ist ihre Erziehung von der des Mannes notwendig verschieden. Die Mädchen sind gefallsüchtig, sie lieben den Putz; deshalb spielen sie mit Puppen und beschäftigen sich mit ihrem Anzug, und deshalb lernen sie zunächst mit Vorliebe die Nadel führen; mit weiblichen Handarbeiten ist also zu beginnen. Das führt von selbst auf das Zeichnen und weiterhin wohl auch zum Schreiben, während frühzeitiges Lesen für Mädchen keinerlei Nutzen hat. Dem Spiel soll man sich die Mädchen nicht zu ungestüm hingeben lassen; dieser Zwang bewirkt eine

Fügsamkeit, welche die Frauen ihr ganzes Leben hindurch nötig haben, weil sie jederzeit entweder dem Mann oder dem Urteil der Leute unterworfen sind. Darum ist auch die erste und wichtigste Tugend des Weibes die Sanftmut. Wenn der Knabe bei allem fragt: wozu ist das gut? so muß von dem Mädchen gefragt werden: wie wird man das aufnehmen? Dort handelt es sich um das Nützliche, hier um das Angenehm-Gefallende. Auch die weibliche Lust am Schwatzen muß man benützen: da es ihnen Vergnügen macht und ihre Eitelkeit befriedigt, kann man mit den Mädchen davon reden, auf welche Eigenschaften die Männer den größten Wert legen und worin der Ruhm und das Glück einer ehrbaren Frau besteht. Weil ihre Sittlichkeit von der öffentlichen Meinung abhängig ist, ist auch ihr Glaube an eine Autorität gebunden. Jede Frau soll die Religion ihrer Mutter, ihres Mannes haben; richtige Begriffe über diese Dinge wird sie sich doch nicht machen, also begnüge man sich mit der einfachen Mitteilung dessen, was sie zu glauben hat. Aus dieser religiösen Erziehung heraus erwacht dann das innere Gefühl, das der Meinung der Welt ergänzend und sie korrigierend zur Seite tritt, und als Schiedsrichterin über beiden steht die Vernunft, die sich bei Frauen mehr instinktiv als Takt zeigt. Aber die Frau beobachtet auch, und so bildet sie sich eine Experimentalsittenlehre; darum ist die Welt das Buch der Frau. Deshalb verlangt Rousseau in striktem Gegensatz zu der in Frankreich üblichen Klostererziehung der Mädchen, daß man sie frühe in die Welt einführe, damit sie dieselbe in ihrer wahren Gestalt kennen lernen. Doch bei alledem nicht lange und viel predigen; denn das Moralisieren ist bei Mädchen wie bei Knaben der Tod aller guten Erziehung; ihre Pflichten müssen ihnen selbst einleuchten als die Quelle ihres Wohlbefindens und Glückes und als die Grundlage ihrer Rechte. Ist es denn etwas so Peinliches zu lieben, um wieder geliebt zu werden? sich liebenswürdig zu machen, um glücklich zu sein? sich achtungswert zu halten, um Gehorsam zu finden? sich selbst zu achten, damit man von anderen geachtet werde? Laßt also die Frau den Wert der Tugend empfinden, und ihr werdet ihr dadurch Liebe zur Tugend einflößen; zeigt ihr einen rechtschaffenen Mann von Verdienst und überzeugt sie, daß ein solcher allein die Frau glücklich machen kann, so wird die Liebe für sie der stärkste Antrieb zur Tugend werden! In diesem Sinn und Geist ist Sophie erzogen — ein Weib, kein Naturwunder. Wie sie dann Emils Frau wird, das ist Sache des Romans, nicht der Pädagogik. Übrigens bleibt der Erzieher auch noch während der ersten Zeit der Ehe der Mentor Emils, bis dieser ihm eines Tages sagt: Sie haben Ihr Werk vollendet, ich möchte Ihnen nacheifern, d. h. Emil wird Vater, und nun ist er ja so erzogen, daß er die heilige und schöne Pflicht, seinen Sohn zu erziehen, keinem andern überläßt, sondern sie nun seinerseits selber auf sich nimmt. Damit ist die Hofmeistererziehung gerechtfertigt: sie diente nur dazu, sich selbst überflüssig zu machen, indem sie Väter erzog, die ihre Kinder erziehen können und es auch tun wollen.

Ich bin bei Rousseau ausführlich gewesen, vielleicht zu ausführlich für die Zwecke dieses Buches. Allein ich sehe in ihm den Knotenpunkt der ganzen Entwicklung: Rousseau ist der Anfänger einer neuen Zeit, was hinter ihm liegt, ist damit abgetan, auch das Neue vor ihm ist

nur Vorbereitung, es sind nur Vorläufer auf ihn hin. Wir aber stehen noch heute inmitten der von ihm ausgehenden Bewegung, noch ist sie nicht abgelaufen und zum Abschluß gekommen. Wie wir seit Rousseau zur Natur eine andere Stellung einnehmen und das moderne Naturgefühl ganz direkt auf ihn zurückzuführen ist, so ist durch ihn auch unser Verhältnis zur Kinderwelt und zur Kindesnatur und nicht zum wenigsten auch zum Kindheitszeitalter der Menschheit, zu den Alten, den Griechen ein anderes geworden. Der Gegensatz von naiv und sentimentalisch weist auf ihn zurück, dieser Gegensatz macht unsere Zeit seit mehr als hundert Jahren mit Bewußtsein zur modernen Zeit. Aber wenn man das auch als unbestritten voranstellt, so bleibt darum doch die Möglichkeit abweichender Urteile über das merkwürdige Buch. Auch deshalb glaubte ich so ausführlich und im engsten Anschluß an den Gang und vielfach sogar an den Wortlaut des Rousseauschen Emil davon reden zu sollen. Denn in der Tat ist noch selten so verschieden über ein Werk geurteilt worden, wie über dieses: natürlich, weil selten in einem Buch so viel Gutes und Richtiges mit so viel Halbwahrem und ganz Verfehltem vermischt ist wie hier. Wie der Mann, so ist auch sein Buch voll von Widersprüchen. Sie springen jedem Leser sofort in die Augen. Uns interessieren sie nicht im einzelnen, aber über den Standpunkt im ganzen ist ein Wort zu sagen. Rousseau hat, wie schon erwähnt, Montaigne und ganz besonders Locke viel benützt, er steht geradezu auf ihren Schultern. Allein keiner vor ihm hat so prinzipiell wie er seinen Standpunkt eingenommen: es ist der der Natur und der Freiheit. Gegen alle Unnatur tritt er ein für die Natur des Kindes, die er mit psychologischer Feinfühligkeit wie vor ihm niemand verstanden hat, und die er darum auch vor allem anerkannt und geschützt wissen will. Im Kind das Kind zu sehen und zu respektieren, das war ein ganz Neues und ein ganz Großes. Daher auch sein Eintreten für die Freiheit gegenüber allem unnatürlichen Zwang, mit dem bis dahin die Erziehung so gewalttätig operiert hatte. Daß das gesunde Erziehungsprinzipien sind, wer wollte es bestreiten? Und ebenso sicher ist, daß Rousseau daraus eine Reihe unanfechtbarer Konsequenzen gezogen hat. Sein Eifern gegen die Herzlosigkeit vieler Eltern, sein Eintreten für die Notwendigkeit einer Erziehung und Gewöhnung von Geburt an, sein Dringen auf Bildung der Sinne durch Sachen, seine Forderung der Liebe zum Kind als solchem und des psychologischen Verständnisses für die Entwicklung seiner Natur, sein Kampf gegen die schlechten Erziehungsweisen seiner Zeit und gegen alle Verbildung und Überkultur —: das sind lauter Dinge, die in unser Bewußtsein übergegangen sind, so sehr, daß wir kaum mehr begreifen, wie sie je haben mißachtet werden können. Deshalb erscheint uns heute in dem Buche vieles selbstverständlich und wir haben Mühe, uns in die enthusiastische Stimmung der Zeit, da Rousseau damit auftrat und der unterdrückten Natur zu ihrem Rechte verhalf, zurückzuversetzen und ihren Jubel zu verstehen.

Allein das Bild hat auch seine Kehrseite. Da ist zunächst der Fanatismus, mit dem Rousseau seine Forderungen aufstellt und idealistisch überspannt; freilich beruhte gerade darauf ihre große Wirksamkeit, darin lag

ja eben das Zündende derselben: allein so wirksam Illusionen sein können, Illusionen bleiben es doch. Fanatisch ist vor allem die Überspannung der Natürlichkeit, wenn er statt eines natürlichen Menschen inmitten der heutigen Kulturwelt seinen Zögling zu einem Naturmenschen, einem Wilden machen möchte, der darum aus jedem Zusammenhang mit der Gesellschaft herausgerissen werden muß. Das hat aber noch einen allgemeineren und tieferen Grund: — der Mangel an historischem Sinn, das ist der Grundfehler wie im contrat social so auch im Emil. Das historisch Gewordene ist doch sicherlich nicht bloß Unnatur und Verderbnis, sondern vielfach ein ganz natürlich und naturgemäß so Gewordenes, das darum als berechtigt und mit der Menschennatur harmonierend anerkannt werden muß. Und wie kommt es denn, diese Frage drängt sich sofort auf, daß die Menschen, wenn sie beisammen sind, daß die menschliche Gesellschaft als solche schlecht, jeder einzelne an sich aber gut sein soll? Der Optimismus gibt offenbar dem Einzelnen zu viel, um dem Ganzen gegenüber in einen ebenso extremen und mit der optimistischen Voraussetzung im Widerspruch stehenden Pessimismus umzuschlagen. Ähnlich verhält es sich mit dem Dogma von der menschlichen Gleichheit: auch innerhalb der Gesellschaft ist diese möglich als Gleichheit vor dem Gesetz, und gerade der Natur gegenüber besteht sie nicht: aus ihrer Hand gehen wir nicht gleich, sondern im höchsten Grad verschieden hervor, unsere Anlagen sind von Natur ungleich, wir sind alle irgendwie „erblich belastet". In diesem fanatischen Gleichheitsgedanken Rousseaus zeigt sich freilich nur der allgemein französische Glaube an die Allgewalt des Machenkönnens. Was Helvetius für Sitte und Sittlichkeit vom Staat, das erwartet Rousseau für jeden Einzelnen von der Erziehung: daß sie aus ihm machen kann, was sie will; und natürlicherweise haben namentlich viele Lehrer diese ihrer Eitelkeit schmeichelnde Anschauung akzeptiert. Weil aber Rousseau die natürliche Ungleichheit verkennt, so wird seine Erziehungsweise im flagrantesten Widerspruch mit seinem Prinzip eine völlig unnatürliche und unfreie. Emil darf sich nicht natürlich, nicht frei aus sich heraus entwickeln, sondern recht künstlich, recht absichtlich wird alles auf seine „natürliche" Entwicklung hin berechnet und angelegt; beständig steht der Hofmeister hinter den Kulissen und macht Emil durch seine Veranstaltungen zu einer unnatürlichen Gliederpuppe, die er am Fädchen springen läßt, zu einem ganz manirierten Kunstprodukt. So ist der Erzieher alles, weil er alles tut, und die Natur nichts, weil er ihr gar nichts überläßt. Umgekehrt aber ist der Erzieher für sich selbst nichts, sondern wird dem Zögling völlig geopfert, geht mit all seiner Zeit und Kraft ganz in ihm auf: das ist Vergeudung und Mißbrauch von Menschen- und Manneskraft; denn wer ist mehr wert, der fertige Mann oder das noch unfertige Kind, aus dem doch nur vielleicht ein Mann wird? Dem Erzieher weiter alle Schuld am Bösen des Zöglings zuzuschreiben — soviel Wahrheit auch z. B. in dem über das Lügen Gesagten steckt — und diesen ohne Tugend und Moral durch Selbstliebe (amour de soi, nicht amour propre) zum Guten erziehen zu wollen, das ist eine Übertreibung, gegen welche die Betonung des natürlichen Gefühls für die Tugend doch

nicht aufzukommen vermag. Vollends aber erscheint der Satz, man solle das Kind ohne Vernunft zur Vernunft erziehen, noch weit bedenklicher als Lockes allzu frühes Operieren mit Vernunftgründen, wogegen sich Rousseau ausspricht. Und überspannt ist endlich auch die Forderung der Freiheit, wenn sie zur Ablehnung aller menschlichen Abhängigkeit, alles Befehlens und Gehorchens wird, da doch nur der der Freiheit würdig und fähig ist der zuvor gehorchen gelernt hat.

Die pädagogische Literatur über Rousseau ist sehr groß. Einiges davon findet man verzeichnet in Schmids Geschichte der Erziehung Bd. 4, 1 und in Reins Handbuch 2. Aufl. Bd. 7. Ich verweise nur auf Rousseau selber und seinen Émile ou de l'éducation.

4. Die Wirkung des Emil war eine ganz ungeheure: die Autoritäten antworteten darauf, wie schon erwähnt, mit Scheiterhaufen, Verbannung und Verdammung, die übrige Welt war begeistert. In Frankreich wollte alles à la Emil erziehen. Frauen vor allem griffen entzückt und inspiriert von dieser hinreißenden Sprache des Gefühls zur Feder, um ihre Gedanken über Erziehung niederzuschreiben und ihre Übereinstimmung mit Rousseau auszusprechen. Aber Frankreich hatte keine Zeit mehr praktisch auszuführen und zu verwirklichen, wofür es schwärmte: der Emil wirkte in der Praxis nicht, weil der Contrat social zu gewaltig wirkte; statt auf dem Gebiete der Erziehung wurden Rousseaus Ideen wirksam im Staat, die Revolution kam. Unter ihren geistigen Führern steht Rousseau oben an; aber sie fand kein rousseauisch erzogenes Geschlecht. Der Jesuitenorden, der bis dahin die Erziehung in Frankreich in Händen gehabt hatte, war schon vorher aufgehoben, die Revolution beseitigte vollends das bestehende Alte; doch damit war noch keine neue Schule geschaffen, und nur allzu rasch trat gerade hier die Reaktion ein, das Alte war wieder da, die Jesuiten kehrten zurück. Immerhin täte man den Männern der französischen Revolution unrecht, wollte man nicht anerkennen, daß sie ihre Pflicht nach dieser Richtung hin gar wohl erkannten und die Idee einer rein weltlichen Nationalerziehung, wie sie schon früher La Chalotais, freilich noch in recht unvollkommener Form, entwickelt hatte, auch ihrerseits ins Auge faßten. Die Konstitution von 1791 enthielt den Artikel: „Es soll ein öffentlicher Unterricht geschaffen und eingerichtet werden, gemeinsam für alle Bürger, unentgeltlich für die allen Menschen unerläßlichen Unterrichtsgegenstände; die dafür bestimmten Anstalten sollen in einer der Einteilung des Königreichs entsprechenden Anordnung stufenmäßig verteilt werden." Und für die Gesetzgebende Versammlung hat kein Geringerer als Condorcet (1743—1794) einen Entwurf ausgearbeitet, in dem er die völlige Gleichheit der Bildung oder doch der Bildungsmöglichkeit für alle, ein durch Gesetze über Sonntagsruhe nicht gehemmtes, wohlorganisiertes Fortbildungsschulwesen für Erwachsene und die völlige Unabhängigkeit des gesamten Unterrichts von Kirche und Staat forderte. Denn die Aufsicht über das Ganze, über die écoles primaires in jeder Gemeinde, die écoles secondaires in jeder Stadt, die instituts in jedem Departement und die an die Stelle der Universitäten tretenden Lycées, neun im ganzen Land, sollte die auch vom Staat völlig unabhängige Société nationale des sciences et des arts übernehmen und zugleich dafür sorgen,

daß auf jeder nächst höheren Stufe die Lehrer für die vorangehende ausgebildet werden. Allein zur Ausführung wurde diesen rasch aufeinanderfolgenden Regierungen und Staatsformen keine Zeit gelassen, und so ist auch der bedeutsame Entwurf Condorcets schätzbares Material geblieben. Übrigens hat dieser auch in seiner Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain auf die Wichtigkeit des Unterrichts hingewiesen und seine sozialistischen Zukunftshoffnungen auf ihn als das Mittel allgemeiner, gleicher Bildung der Menschen gestellt. Daß er zugleich in der Vergangenheit bei den Griechen etwas wie die Verwirklichung eines idealen Bildungszustands fand, mag bei diesem Mann der exakten Wissenschaft noch besonders hervorgehoben werden und uns außerdem daran erinnern, daß die neuhumanistische Renaissance nicht bloß auf Deutschland beschränkt war. Die école polytechnique ist eine Schöpfung der Revolution und vorbildlich geworden für alle ähnlichen Schulen. Auch Napoleons I. lycée trug ursprünglich ein stark realistisches Gepräge; in der Zeit des cäsaristischen Empire aber kehrte man auch in Frankreich zum klassischen Typus zurück in einem freilich sehr unfreien und formalistischen Geiste.

Nachhaltiger und praktischer, wenn man so sagen will, war der Einfluß der Rousseauschen Pädagogik auf Deutschland. Hier traf er einen schon wohlvorbereiteten Boden. Der Pietismus hatte in richtiger Erkenntnis der Bedürfnisse und Forderungen seiner Zeit den Realismus in die Schule eingeführt und ihm sogar eine besondere Heimstätte bereitet. Allein noch weit kräftigere Unterstützung fand dieser bei der Richtung, die mit dem Pietismus von Haus aus verwandt, aber rasch genug von ihm weit weggewachsen und ihm feindlich entgegengetreten war, ihn dann auch das ganze 18. Jahrhundert hindurch in den Hintergrund gedrängt hat, bei der Aufklärung. Anknüpfend an die Philosophie von Leibniz und in ihrem Kampf gegen das positive Christentum und die geoffenbarte Religion beeinflußt von den englischen Deisten und Sensualisten, denen sie obwohl rationalistisch doch manche empiristischen Zusätze in ihrer Denkweise verdankte, hatte sie ihren Hauptvertreter in Christian Wolf (1679—1754), dessen persönliches Schicksal oben schon als typisch bezeichnet worden ist für die Sache, deren Wortführer er in Deutschland war. Unter Friedrich Wilhelm I. auf die Denunziation der Pietisten aus Halle und dem preußischen Staate überhaupt brutal ausgewiesen, kehrte er unter Friedrich dem Großen sofort wieder dorthin zurück und machte nun gerade an diesem alten Hochsitz des Pietismus die Aufklärung zur herrschenden Macht. Er selbst aber wurde durch die seichte Klarheit und die pedantisch strenge Schulform seines Systems recht eigentlich der Erzieher des deutschen Volkes zur Philosophie. Allein möglich war dieser Sieg doch nur dadurch, daß in Friedrich II. (1740—1786) der König der Aufklärung den preußischen Thron bestieg, der allerdings neben Wolf vor allem in den französischen Enzyklopädisten seine Lehrmeister, Freunde und Gesinnungsgenossen fand, aber trotzdem als die Verkörperung des deutschen Wesens jener Periode gewaltig auf das geistige Leben der Nation gewirkt hat und durch seinen Satz, daß in seinen Landen jeder nach seiner Fasson selig werden könne, sich mit den feinsten und freiesten Geistern seiner Zeit, vor allem mit dem

Dichter des Nathan begegnete. Was Friedrich für die Schulen seines Landes getan hat, werden wir später kennen lernen; hier interessiert uns nur die allgemeine geistige Richtung, deren Vertreter er war. Inhaltlich aber heben wir an ihr in diesem Zusammenhang vor allem den utilitaristischen Zug hervor, der wie in ihrer Moral und ihrer ausschließlich teleologischen Naturbetrachtung so auch in ihrer Pädagogik sich geltend machte und die seit dem dreißigjährigen Krieg ohnedies schon vorhandene Neigung zum praktisch Brauchbaren mächtig verstärkte.

Diese beiden Strömungen — die deutsche Aufklärung und der von Rousseau ausgehende Sturm und Drang — trafen nun zusammen. Zunächst zwei Gegensätze, wie sie scheinbar schroffer nicht gedacht werden konnten: dort die Herrschaft des Verstandes, des klaren, planen Denkens, des alles Beweisen- und Begreifenwollens und im Zusammenhang damit die größte Nüchternheit und Schwunglosigkeit, ja vielfach geradezu Trivialität in der Auffassung und Beurteilung der Dinge, eine derb realistische Lebenshaltung, bei aller Freiheit des Denkens ein zopfiges Festhalten an veralteten Formen und Sitten und ein Streben nach individueller Vollkommenheit und Glückseligkeit, das alles auf seinen Beitrag dazu hin ansah und danach den Wert der ganzen Welt recht klein menschlich abschätzte; und auf der anderen Seite das Gefühl und das Herz mit seinen hochgestimmte Forderungen und Ansprüchen; eine feine ästhetische Betrachtung von Welt und Leben; ein Durst und Drang nach Ungebundenheit und Freiheit, ein sich Auslebenwollen um jeden Preis und unbekümmert um jede Schranke; und endlich ein sich selbstvergessender Idealismus der begeisterten oder genialen Persönlichkeit und daraus hervorgehend der Weltwirklichkeit gegenüber ein Pessimismus, der mit dem Bildungsdünkel der Aufklärung und ihrer Freude, „wie wir es doch so herrlich weit gebracht,“ aufs schroffste kontrastierte. Aber neben und hinter dem allem doch auch wieder recht viel Gemeinsames. Schon im Pietismus, dieser Vorfrucht der Aufklärung, hatte sich das Glückseligkeitsstreben als Folge einer gefühlsmäßigeren Auffassung der Religion im Gegensatz zu dem Intellektualismus einer rein verstandesmäßigen Orthodoxie gezeigt. Dieses Glückseligkeitsstreben steht im Zentrum der aufklärerischen Lebensauffassung und führt auch in ihr mit Notwendigkeit über das rein Verstandesmäßige hinaus zu einer Anerkennung und Pflege des Gefühls, die sich bis zur Sentimentalität steigert und als enthusiastischer Freundschaftskult, z. B. in den Briefen jener Zeit, oft geradezu widerlich in die Erscheinung tritt. Nehmen wir dazu noch die gemeinsamen Züge des optimistischen Glaubens an die Güte der menschlichen Natur, der Freiheit des Denkens gegenüber den Dogmen der positiven Religion und des Mangels an historischem Sinn in beiden Richtungen, so wird uns die Möglichkeit einer Vereinigung dieser zwei Strömungen doch von vorneherein einleuchten. Weil man das nicht erkannte, hat sich neuerdings die Anschauung verbreitet, als ob die Philanthropinisten, die lange Zeit als die Anhänger Rousseaus in Deutschland auf dem Gebiete der Pädagogik gegolten hatten, dies nicht, jedenfalls nicht in dem bisher angenommenen Maße gewesen seien; man entdeckte bei ihnen so viele rationalistische Züge, daß man sie

ganz von Rousseau loslösen zu müssen glaubte. Und so haben dann die einen sie und speziell Basedow lieber mit Locke und Comenius oder mit den Anfängen des Neuhumanismus zusammengestellt, andere gar an den vielfach überschätzten La Chalotais und seinen Essai d'éducation nationale gedacht, der im Jahre 1763 erschienen ist und für staatliche Schulen eintrat, — nur um die Abhängigkeit von Rousseau zu bestreiten. Gegen solche Anfechtungen hat Gößgen, namentlich durch Vergleichung der ersten und zweiten Auflage von Basedows praktischer Philosophie (1758 und 1777), die Berechtigung der früheren Auffassung so evident erwiesen, daß man trotz des Widerspruchs von H. Schiller jetzt wohl allgemein wieder zu ihr zurückgekehrt ist und den Philanthropinismus nach wie vor als diejenige Form der Rousseauschen Pädagogik wird ansehen müssen, die diese in Deutschland unter den Händen eines ursprünglich enragierten Rationalisten angenommen hat. Da die ursprünglich auf Hofmeistererziehung berechneten Gedanken des Rousseauschen Emil von Basedow auf Schulen und Erziehungsanstalten übertragen wurden, so mußten sie natürlich eine von ihrer originalen Fassung vielfach abweichende Gestalt annehmen; allein Abweichungen weisen nicht notwendig auf Unabhängigkeit hin, wenn sie sich nur als Abweichungen erklären und begreifen lassen; und das ist hier der Fall.

Also wir bleiben dabei: unter Rousseaus Einfluß entstand in Deutschland der Philanthropinismus. Sein Urheber und klassischer Vertreter war Johann Bernhard Basedow (1723—1790). Dessen Persönlichkeit ist aus der wunderbar plastischen Schilderung Goethes in „Dichtung und Wahrheit“ allgemein bekannt. Um aber sein Auftreten als eines pädagogischen Reformers zu verstehen, ist auch sein Lebensgang mit heranzuziehen. Als der Sohn eines Perückenmachers in Hamburg geboren, scheint er von väterlicher und mütterlicher Seite her erblich belastet gewesen zu sein, was manche peinliche Sonderbarkeiten seines Wesens und seines Gebarens erklären würde. Der Vater tat ihn zuerst zu einem Landphysikus in Dienst, ließ ihn aber später doch studieren, und zwar Theologie in Leipzig. Schon hier schlug er, der in Hamburg den bekannten Wolfenbüttler Fragmentisten Hermann Samuel Reimarus zum Lehrer gehabt hatte, sich auf die Seite des Rationalismus. Allein ehe er mit dem ohnedies desultorisch betriebenen Studium zu Ende war, mußte er sich als Hofmeister in einem adeligen Hause im Holsteinischen sein Brot verdienen. Alsbald begann er mit pädagogischen Neuerungen, indem er den Knaben das Latein auf eine leichtere Weise beizubringen suchte, die er 1749 in den Epistolae ad Michaelem Richeium der Öffentlichkeit nicht vorenthalten zu dürfen glaubte. Ihnen folgte 1752 die „Inusitata et optima honestioris iuventutis erudiendae methodus“, worin er gewisse Übelstände der bisherigen Schulpraxis, namentlich des grammatikalischen Lateinunterrichts, aufzeigte und im Anschluß an Comenius und Locke auf eine natürliche, d. h. leichte und angenehme Methode hinwies, auch dem Realismus und der Notwendigkeit sinnlicher Veranschaulichung einer einseitigen Wertung der Sprachen gegenüber das Wort redete. Die Forderung, im Unterricht auf Deutlichkeit der Begriffe und auf Mitteilung alles dessen zu halten, was praktisch brauchbar und nützlich ist, zeigt ihn uns als Sohn des

rationalistischen Zeitalters. Aber als solchen beschäftigten ihn zunächst andere als pädagogische Fragen. 1753 wurde er Professor der Moral und schönen Künste an der Ritterakademie zu Soroe, aber 1761 wegen heterodoxer Ansichten an das Gymnasium in Altona versetzt. In dieser Zeit veröffentlichte er seine theologischen und philosophischen Schriften, die ihm eben jene Zurücksetzung eintrugen. Sein pädagogisches Interesse, das übrigens damals noch ein durchaus theoretisches war, bewährte sich freilich auch hier, sofern er in seine „practische Philosophie für alle Stände“ von 1758 einen Abschnitt über Erziehung und Unterricht aufnahm, worin er auf Locke zurückging; und in der „Philalethie“ von 1763 unterzog er namentlich den Religionsunterricht einer Kritik im selben Sinn und machte in seinem „methodischen Unterricht in der Religion“ (1764) auch positive Vorschläge zu einer Verbesserung desselben nach dem Grundsatz, daß den Kindern nichts mitgeteilt werden dürfe, als was sie verstehen. Denn durch Vernunft zur Vernunft zu erziehen war der oberste Gedanke seiner damals noch streng rationalistischen Pädagogik, als deren Stimmführer und wissenschaftlicher Vertreter er uns also in diesen vorrousseauschen Schriften in der Tat entgegentritt.

Inzwischen war der Emil erschienen; doch ließen ihm seine theologischen Arbeiten und Streitschriften erst wieder von 1768 an für pädagogische Bestrebungen Zeit. Unter dem andauernden Eindruck dieses Buches erkannte er nun erst seinen wahren Beruf: er wollte Reformator des Erziehungswesens für Deutschland, nein für ganz Europa werden, und ging denn auch alsbald „mit Geist- und Feuerschritten“ ans Werk. 1768 erschien die „Vorstellung an Menschenfreunde und vermögende Männer über Schulen, Studien und ihren Einfluß in die öffentliche Wohlfahrt“, in der er sich ausdrücklich auf Rousseau und dessen Kritik des bestehenden Schulwesens beruft und sich zu seinem Grundsatz, im Kind das Kind zu sehen, bekennt.

Von bürgerlicher Tugend hängt die Glückseligkeit der Staaten ab, Tugend aber beruht auf Erziehung und Unterricht; daher muß der Staat im eigenen Interesse die Beaufsichtigung, Leitung und zum Teil auch die Kosten für das Schulwesen übernehmen und die notwendigen öffentlichen Schulen einrichten. Diese sind konfessionell in dem Sinn, daß die Landesreligion an ihnen gelehrt wird, Dissidenten aber das Recht haben müssen, ihre Kinder „zur Erlernung der bloßen weltlichen Wissenschaften hineinzuschicken“: darum ist bei diesem Unterricht alles Konfessionelle streng zu meiden. Auch sind die Geistlichen nur am Religionsunterricht beteiligt, im übrigen wird ihnen die Schulaufsicht entzogen und diese einem besonderen Edukationskollegium übertragen, das vor allem dafür zu sorgen hat, daß die Lehrer tüchtig gebildet und einer besonderen Prüfung unterzogen werden. Zwischen Volksschulen und höheren Schulen unterscheidet Basedow streng. Für jene genügt eine Klasse mit einem seminaristisch gebildeten Lehrer, — er nennt sie die große Schule. Die letzteren zerfallen in die drei Stufen der kleinen Schulen, der Gymnasien und der Universitäten. Die ersteren haben alle die, welche höhere Bildung anstreben, bis zum Ende des fünfzehnten Jahres zu besuchen; also darf hier nichts gelehrt werden, was für diejenigen unnütz ist, welche nicht studieren

wollen: denn „welch' ein wunderlich Gemische herrscht bis jetzund in den Schulen? Künftige Handwerker müssen Latein lernen oder aus der Schule bleiben! Nirgends ist Anweisung und Übung zur vernünftigen Schreibart in der Landessprache, wo man nicht auch die Winkel der Grammatik durchkriechen will." Doch soll auch hier schon Latein gelehrt werden, nur nicht jenes tadelhafte grammatikale Latein, sondern ohne jeden Zwang und Ekel durch Parlieren; und es soll darauf nur ein viertel Jahr verwendet werden. An diese Realschulen mit ganz wenig Latein schließen sich dann erst die Gymnasien an für die, welche studieren wollen, aber erst vom sechzehnten Jahr an, da man vorher nicht sehen kann, ob einer die Befähigung zum Gelehrten hat; und doch ist die „Menge ungeschickter und armer Gelehrter eines der größten Hindernisse der öffentlichen Glückseligkeit". Mit Schärfe wendet sich Basedow wie beim Latein- so bei allem Unterricht gegen die ekelhafte Verbalkenntnis ohne Realität und gegen das Verbalmemorieren und empfiehlt demgegenüber „Realmemorieren". Bei der moralischen Erziehung betont er Übungen, das gute Beispiel der Lehrer und Beaufsichtigung der Jugend auch außerhalb der Lehrstunden durch besondere Edukatoren. Endlich wünscht er körperliche Übungen und Spiele, nicht nur im Interesse der physischen Gesundheit, sondern auch als Mittel der sittlichen Erziehung. Um aber für die von ihm geforderten Schulen und vor allem für die dazu notwendigen Lehrer Lehrbücher auszuarbeiten, an denen es noch fehlt, dazu bedarf er materieller Unterstützung von seiten vermögender Männer, die zugleich Menschenfreunde sind.

Dieser Notschrei fand Erhörung. Seit Luthers Sendschreiben an die Ratsherrn der deutschen Städte war die öffentliche Aufmerksamkeit in Deutschland nicht mehr in diesem Maße der Schule zugewendet worden wie durch Basedows Auftreten, ein Beweis, wie sehr sich das Alte auch im Bewußtsein der Menschen überlebt hatte und ein Neues notwendig geworden war. Rasch kamen reichliche Geldmittel zusammen, Basedow wurde zur Ausarbeitung seines Werkes von seinem Amt entbunden unter Belassung seines Gehalts, und voll Begeisterung, aber freilich ohne rechte Erfahrung machte er sich an die Sache. Schon 1770 erschien „das Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker". Bestimmt ist dasselbe „nur für die gesitteten Stände von den Prinzen an bis auf die Kinder der Handelsmänner oder angesehener Künstler, diese mit eingeschlossen; denn vor Verbesserung des Schulwesens der höheren Stände ist keine Anzahl solcher Lehrer da, welche den großen Haufen nach der natürlichen oder elementarischen Methode zu unterrichten die nötige Einsicht und Fertigkeit besitzen." Der Hauptzweck dieser neuen Erziehung aber soll sein, „die Kinder zu einem gemeinnützigen, patriotischen und glückseligen Leben vorzubereiten", wobei ihm entgangen ist, wie hier zwei Zwecke, das Interesse der Gesellschaft und das des Individuums, unvermittelt nebeneinander gestellt sind und ihre Einstimmigkeit ohne weiteres vorausgesetzt wird.[1] Dazu verlangt er Erziehung von Geburt an, Ab-

[1] Auf die Zwiespältigkeit und naive Koordination dieser beiden Interessen bei Basedow hat vor allem A. Döring, System der Pädagogik im Umriß (1894) S. 87 f. hingewiesen.

härtung und Einfachheit der Lebensweise, vor allem aber Gehorsam ohne Vernünfteln über die Gründe des Befehls. Ist er in dem letzteren mit Rousseau einig und macht er so gewissermaßen den Willen des Erziehers zum „eisernen Schicksal", wogegen das Kind nicht ankommen kann, so weicht er dagegen in dem Gedanken, daß „ohne des Gehorsams Pflicht kein Kind und kein Zögling in Freiheit leben könne" und man daher „den blinden klostermäßigen Gehorsam von der Kindheit verlangen" müsse, von diesem weit ab. Auch er will den Menschen zum Menschen, aber zugleich von vorneherein auch zu einem Mitglied der Gesellschaft erziehen, daher ist die Erziehung mit und unter anderen Kindern am vorteilhaftesten, vor allem weil sie nur so die gegenseitigen Pflichten und Rechte kennen lernen. Und hierfür nimmt der alte Aufklärer dann doch wieder die vernünftige Unterredung und moralische Belehrung zu Hilfe. Die Hauptsache aber ist Bildung des Herzens, die „Verpflegung des natürlichen Keims zur Menschenliebe, Tugend und unschuldigen Zufriedenheit". Der Unterricht ist im Vergleich dazu „nur der geringste Teil der Erziehung". „Dem wichtigeren Teil der Erziehung," meint er daher, „muß weit mehr, dem förmlichen Unterricht aber weit weniger Zeit und Sorgfalt gewidmet werden, als die Mode in den Häusern und in den Schulen erfordert;" ausdrücklich erklärt er, daß er „davon zurückgekommen sei, Polyhistorie von Kindern zu verlangen", wie er dies früher als Aufklärer getan hatte. Und nun die Regeln für diesen Unterricht, die er in die Sätze zusammenfaßt: „Nicht viel, aber mit Lust! Nicht viel, aber in elementarischer Ordnung, die vom Leichteren zum Schwereren fortschreitet und in der Grundlage keine Lücken und Schwächen bleiben läßt, welche mit der Zeit dem ganzen Bau schaden können! Nicht viel, aber lauter nützliche Erkenntnis, welche ohne Schaden niemals vergessen werden darf! Aber nicht zu früh und nicht zum Schaden wichtigerer Zwecke, sondern lieber später als gewöhnlich laßt die Wissenschaft und Einsicht eurer Kinder zu den bestimmten Graden steigen." Auf das angenehm Lernen legt er besonderes Gewicht; daher: „plaget eure Kinder niemals mit dem Befehl, sich mit Memorieren zu beschäftigen!" Endlich dringt er auf Sachkenntnis im Gegensatz zu allem bloßen Wortwissen; wo es aber an der Sache selbst fehlt, da sollen Gemälde und Kupferstiche stellvertretend eintreten, sie erleichtern das Verständnis und vergnügen die Kinder. Als Gegenstände des Unterrichts nennt er „etwas Naturgeschichte, Mathematik und Physik", Sittenlehre, die auf Erfahrung sich gründen muß und daher die Geschichte oder auch erdichtete Erzählungen wie den Robinson, nicht aber Fabeln zu Hilfe nimmt. Was den Unterricht in Sprachen anlangt, so hält er es für nützlich, „daß vor Endigung des sechsten Jahres ein Kind mit einer fremden oder toten Sprache nicht beschäftigt werde". Vom Anfang des siebenten bis zum Ende des achten Jahres, also zwei Jahre lang, soll das Kind zweimal soviel in der französischen Sprache hören, lesen und reden, als in der deutschen; dann bis zum Ende des zwölften, also vier Jahre lang muß der Sachunterricht (das ist aller Unterricht) in der lateinischen Sprache die Hälfte der Zeit, in Deutsch und Französich je ein Vierteil einnehmen. Alsdann kann drei weitere Jahre,

bis zum Ende des Unterrichts überhaupt, jede dieser drei Sprachen gleiche Rechte erhalten. Erst darauf folgt, aber nur für die zum Studieren bestimmten Knaben, in jeder dieser Sprachen ein halbjähriger grammatikalischer Unterricht: so erhält die Grammatik nach dem Ende der Übungen ihren richtigen Platz. Diese Methode, durch „Parlieren“ den Anfang im Sprachunterricht zu machen, ist auch für die lateinische Sprache die sachgemäße und in öffentlichen Schulen durchzuführen. Klassische Schriftsteller werden erst gleichzeitig mit der Grammatik und nur von künftigen Studierenden gelesen; am besten dient dazu „eine weitläufige Chrestomathie“. So ist „den Schulen der gesitteten Stände nebst der landüblichen die lateinische und französische Sprache gemeinnützig“. Vom Griechischen aber sagt er ganz charakteristisch: „Die griechische Sprache ist wegen ihrer Beschaffenheit und ihres Reichtums an vortrefflichen Schriften zwar ohne Zweifel die vorzüglichste unter allen; aber wenn wir ihres unentbehrlichen Nutzens in der geistlichen Gelehrsamkeit der Christen nicht erwähnen wollen, so zweifle ich, ob die Erlernung derselben in den Gymnasien allen Studierenden gemeinnützig sei, das ist, ob in Ansehung aller oder der meisten die Zeit, welche der brauchbaren Erkenntnis derselben gewidmet werden muß, durch den wahrscheinlichen Nutzen reichlich genug bezahlt werde. Ich zweifle vornehmlich deswegen, weil ich fürchte, daß in dieser Hoffnung solche Schulstudien, welche noch gemeinnütziger sind, möchten hintangesetzt werden. Denn das Reich der gemeinnützigen Erkenntnisse oder solcher, welche die allgemeine und unbezwingliche Mode von allen Studierenden fordert, wird von einer Zeit zur andern auf eine erstaunliche Art erweitert. Ich würde von der griechischen Sprache anders denken, wenn man hoffen dürfte, eine Fertigkeit in derselben so leicht zu erlangen als in der lateinischen, wenn die brauchbarsten Sacherkenntnisse ihrer Schriftsteller nicht in die neueren übergegangen wären, und wenn wir von ihren Werken des Witzes nicht wenigstens erträgliche Übersetzungen hätten. Einige Meister und Kritiker dieser Sprache wird der christlichen Gottesgelahrtheit halber die gelehrte Welt allezeit behalten; diese werden wegen ihrer kleinen Anzahl desto ehrwürdiger bleiben; und wer weiß, welche bequeme Hilfsmittel, diese vortreffliche Sprache ohne so großen Zeitverlust zu erlernen, irgend einmal zum besten unserer Nachkommen erfunden werden?“ Alles das könnte fast wörtlich so auch noch in unseren Tagen gesagt und gedruckt worden sein.

Den größten Einfluß auf die Glückseligkeit der Personen, der Familien und der Staaten aber hat die Religion. Zu der natürlichen Religion, d. h. zu einem tätigen Glauben an Gott als den künftigen Vergelter des Guten und Bösen muß die Jugend — hier stellt sich Basedow in Gegensatz zu Rousseau — möglichst früh angehalten und darin unterrichtet werden: aber sehr methodisch und elementarisch, so daß sie immer wahre Begriffe mit den Worten und Lehrsätzen verbindet, wenn sie auch noch nicht alles erschöpfend zu fassen imstande ist. Nicht aber soll man sie beten und Empfindungen aussprechen lassen, die sie noch nicht haben kann.

Zwischen Knaben- und Mädchenerziehung ist ein erheblicher Unterschied. Die Mädchen sollen „durch ihre Annehmlichkeit dem Manne ge-

fallen, durch die Sorgfalt für viele kleine Bedürfnisse und Vergnügungen und durch kluge Abwendung vieler kleiner Übel und Verdrießlichkeiten dem Manne, sich selbst und der Familie im ganzen sehr große Dienste leisten." Daher ist Sorgfalt für den eigenen Körper bei der Erziehung der Mädchen das erste, sind Sanftmut, Geduld und Nachgeben ihre Haupttugenden, Schamhaftigkeit und Ehrbarkeit ihre Hauptpflichten. Dazu kommt die Gewöhnung an gewisse haushälterische Tugenden und ein Unterricht, der sie lehrt, mit Anstand zu sagen, was sie sich zu sagen vorgenommen, also: Lesen, Schreiben, auch Briefe schreiben; Deutsch und Französisch; Rechnen und buchhälterisches Anschreiben; Religion und Sittenlehre; einige realistische Kenntnisse; Musik, Singen, Tanzen und Zeichnen; doch würde sich Basedow nicht darüber freuen können, wenn seine Tochter in irgend etwas von dieser Art eine Meisterin würde. Im übrigen bezieht er sich gerade hier durch lange wörtliche Auszüge auf Rousseau und dessen Sophie, nur daß er auch an solche Mädchen denkt, die unverheiratet bleiben.

Auf Grund dieses Methodenbuches, von dem in den Auflagen seit 1771 das Stück von der Erziehung und dem Unterricht der Prinzen abgetrennt und als „Agathokrator" besonders erschienen war, wurde Basedow eben in diesem Jahre von dem humanen und aufgeklärten Fürsten Leopold Friedrich Franz von Anhalt-Dessau nach Dessau berufen, wo er zunächst das sogenannte Elementarwerk ausarbeitete, als „einen geordneten Vorrat aller nötigen Erkenntnis zum Unterrichte der Jugend von Anfang bis ins akademische Alter, zur Belehrung der Eltern, Schullehrer und Hofmeister, zum Nutzen eines jeden Lehrers, die Erkenntnis zu vervollkommnen". Zu dem vierbändigen Text kamen hundert meist Chodowieckische Kupfertafeln hinzu. So war es also eine Art orbis pictus des achtzehnten Jahrhunderts, von dem Goethe, übrigens schwerlich ganz mit Recht,[1]) im Gegensatz zu dem des Comenius urteilt: „ihm habe mißfallen, daß die Zeichnungen noch mehr als die Gegenstände selbst zerstreuten, indem hier das, was in der Weltanschauung keineswegs zusammentreffe, um der Verwandtschaft der Begriffe willen nebeneinander stehe." Enthalten aber sollte das Werk alles Mögliche, wie Basedow den Plan dazu im Methodenbuch entworfen hatte: 1. die Elemente oder Anfangsgründe vieler gemeinnütziger Erkenntnisse; 2. die Kunst, die Kinder auf die vernünftigste Weise lesen zu lehren; 3. das Nötige aus der Naturkunde und Größenlehre; 4. ein Hilfsbuch von häuslichen und kaufmännischen Geschäften; 5. ein Hilfsbuch der historischen und mit vielen Kupfertafeln erläuterten Welterkenntnis; 6. eine grammatikalische Anweisung für die drei zu lernenden Sprachen; 7. Übungen der Wohlredenheit und stilistische Beispiele des Geschmacks; 8. Seelenkenntnis, Sittenlehre und natürliche Religion; 9. Register und Übersichtstabelle; 10. das Methodenbuch als Teil des Elementarwerks; 11. das Buch der jugendlichen Ergötzlichkeiten. Wich auch die Ausführung, namentlich was die Anordnung betrifft, von jenem Plane recht erheblich ab, so war

[1]) Sachlich liegt in diesem Urteil Goethes freilich eine Vorausnahme der modernen und didaktisch wertvollen Idee von den „Lebenskreisen"; auch entspricht sein Tadel seiner sonstigen Art des Zusammenschauens durchaus.

hier doch das, was Comenius von einer Pansophie geträumt hatte, in einfacher Form verwirklicht und zu einer Enzyklopädie alles dessen zusammengezogen, was der Lehrer für den Unterricht wissen muß und brauchen kann; zugleich war es ein Lesebuch für Eltern und Kinder. Daß das Werk für diese verschiedenartigen Zwecke bald zu viel bald zu wenig gab, sich durch eine oft recht unkindliche Darstellung im Tone vergriff und auch in der Einzelausführung sehr ungleichartig gearbeitet war, ließ sich bei einem solchen ersten Versuch erwarten und versteht sich bei einem so oberflächlichen, desultorisch und rasch arbeitenden Verfasser von selbst.

Im gleichen Jahr, in dem dieses Werk erschien, 1774 wurde auch die Basedowsche Normalschule gegründet, das Philanthropin zu Dessau, zu dem der Fürst Geld nebst staatlichen Gebäuden und Gärten spendete. In dieser „Schule der Menschenfreundschaft und guter Kenntnisse für Lernende und junge Lehrer“ wollte man nach der pomphaften Ankündigung Reiche für viel Geld zu Menschen bilden, Ärmere für wenig Geld unter dem Namen „Famulanten“ zu Schullehrern heranziehen. Die Schule bestand somit aus einem Pensionat für Zöglinge aus vornehmem Stande vom sechsten bis achtzehnten Jahr, die in Tugenden, Wissenschaften und Sprachen Fertigkeit erwerben sollten; dazu kamen arme Kinder von elf bis fünfzehn Jahren, von denen die besten mit der Zeit Pädagogen, d. h. Lehrer in vornehmen Häusern und Schulen, die mittleren Schulmeister auf dem Lande und in niederen Schulen, die schlechtesten aber gute Hausbediente in vornehmen Familien werden sollten; und zum dritten sollte eine Bildungsstätte für junge Männer damit verbunden sein, die durch Vorlesungen Basedows über Pädagogik, durch das Studium seines Elementarwerks und durch praktische Übungen zu Trägern seiner Reformideen als Lehrer draußen in der Welt herangebildet werden sollten. Anfangs hatte Basedow nur drei Gehilfen, Wolke, Simon und Schweighäuser, die sich mit ihm fast wie durch ein Ordensgelübde zu treuer Hingabe an das große Werk verbanden; später wurden einige der ersten Schüler Lehrer an der Anstalt. Von ihrem Gang und ihren Erfolgen sollte das von Basedow redigierte „Philanthropische Archiv, mitgeteilt von verbrüderten Jugendfreunden an Vormünder der Menschheit, besonders welche eine Schulverbesserung wünschen und beginnen; auch an Väter, die ihre Kinder ins Dessauische Philanthropin schicken wollen“ Nachricht geben.

Die Hauptsache kam aber erst. Nach siebzehnmonatlichem Bestehen im Mai 1776 lud Basdow wie zu einer Haupt- und Staatsaktion zu einem großen öffentlichen Examen ein. In diesem Einladungsprogramm, das Zweck und Plan des ganzen Unternehmens großwortig darlegte, hieß es u. a.: „Sendet Kinder zum glücklichen jugendlichen Leben in gewiß gelingenden Studien. Diese Sache ist nicht katholisch, lutherisch oder reformiert, aber christlich . . . Wir sind Philanthropen oder Kosmopoliten, Rußlands oder Dänemarks Souveränität wird in unseren Lehren und Urteilen nicht nachgesetzt der Schweizerischen Freiheit. Der Zweck der Erziehung muß sein, einen Europäer zu bilden, dessen Leben so unschädlich, so gemeinnützig und zufrieden sein möge, als es durch die Erziehung veranstaltet werden kann.“ Also die Erziehung ist international, kosmo-

politisch, und ihr oberster Zweck ist Tugend und Gemeinnützigkeit. Der philanthropische Unterricht ist aber auch interkonfessionell. Hierüber heißt es ausdrücklich: „Für die väterliche Religion eines jeden Zöglings sorgt die Geistlichkeit hiesigen Orts. Die natürliche Religion aber und Sittenlehre ist der vorzüglichste Teil der Philosophie, wofür wir selbst sorgen. Im Philanthropin ist anfangs erst Erbauung zum Glauben an Gott, den Schöpfer, Erhalter und Herrn der Welt. Dabei wird mit keinem Wort und keiner Tat etwas geschehen, was nicht von jedem Gottverehrer (er sei Christ, Jude, Mohammedaner oder Deist) gebilligt werden muß. In des Allvaters Tempel werden dissidentische Mitbürger bei Haufen brüderlich anbeten.“ Was dann den Unterricht speziell betrifft, so verspricht das Programm: „Memoriert wird bei uns wenig. Zum Studienfleiß werden die Lernenden nicht gezwungen, auch nicht durch Verweise. Doch versprechen wir durch die Güte unserer Lehrart und durch die Übereinstimmung derselben mit der ganzen philanthropischen Erziehung und Lebensart mindestens doppelt so viel Fortgang in den Studien, als man in den besseren Schulen, Pensionsanstalten oder Gymnasien gewohnt ist. Und besonders versprechen wir viel Kultur der gesunden Vernunft durch Übung der wahrhaft philosophischen Denkart. Infolge davon ist bei uns alles so vergnügt, daß niemand nach Hause zurückwünscht; denn die Jugend lernt, ohne viel zu sitzen, mehr außer als in den Lehrstunden.“ Ziel aber ist, daß „ein zwölfjähriger Knabe, der an Sitten nicht zu sehr verdorben gesendet wird und von mittelmäßiger Fähigkeit ist, wenn er nur die Lesekunst und Schreibkunst in der Muttersprache, sonst nichts mitbringt, bei uns ohne Zwang und Unlust in vier Jahren in aller Betrachtung einer der tüchtigsten Bürger auf einer Universität wird, um in den höheren Fakultäten zu studieren. Denn was in der philosophischen Fakultät für alle Studierende gemeinnützig ist, hätte er bei uns schon so gelernt, daß er keines Lehrers als sich selbst und der Bücher bedürfte, um höhere Grade zu erreichen.“ Und das ist möglich; denn „eine Sprache kostet bei uns, wenn sie durch grammatikalische Übungen nicht zur genauesten Richtigkeit gebracht werden soll, sechs Monate, um in ihr wie in einer Muttersprache etwas Gehörtes und Gelesenes verstehen und sie ohne Regeln nach und nach auch selbst reden und schreiben zu lernen. Dann bedürfen wir noch sechs Monate grammatikalischer Übungen, um einen so vollkommenen oder so wenig unvollkommenen Lateiner oder Franzosen zu liefern, als er ohne sonderbares Glück, Genie und Bemühen aus den gewöhnlichen Schulen nicht kommen kann.“ Der Hauptnachdruck aber wird in gewissem Sinn auch hier wieder — es ist dies auf den ersten Blick sehr merkwürdig — auf das Lateinlernen gelegt. Wie Basedow eigentlich darüber denkt, zeigen uns freilich die Worte: „O ihr alten und fremden Sprachen, ihr Plagegeister der Jugend, ihr Schmeichler der mit Gedächtnis und Geduld begabten Undenker, wann wird es möglich sein, den Namen eines Wohlerzogenen, Vernünftigen und Gelehrten zu führen, ohne sich anfangs von eurer Zucht und dann von eurer Schmeichelei verderben zu lassen!“ Allein er kennt seine Zeit und ihre Bedürfnisse und weiß, daß „die wesentlichen Vorzüge, die sein Institut hat und

erwerben wird, es nicht unterhalten können. Aber Latein, Latein, wenn man erst sehen wird, daß das Ende unseres sehr gebahnten und kurzen Weges auch zur Richtigkeit und Zierlichkeit dieser Sprache, der sonderbaren Festigkeit zu geschweigen, hinführt, das allein kann uns sichern. O wohl dir, du liebe junge Nachwelt! Du lernst Latein, Latein ohne Rute und Stock! Griechisch wollen wir, wenn es zu große Schwierigkeit haben sollte, nicht durch Reden beibringen." Was er freilich unter richtigem und zierlichem Latein versteht, das zeigen seine lateinisch geschriebenen Briefe: von ihnen gilt Rousseaus Äusserung über die französischen (oder deutschen) Gespräche in lateinischen Worten.

Doch zurück zum Philanthropin und dem so großwortig angekündigten Examen. Dasselbe kam, und zu ihm fanden sich mehr als hundert Menschenfreunde und Kenner des Schulwesens aus ganz Deutschland ein. Zöglinge waren einstweilen nur dreizehn da. Den Besuchern fiel zunächst schon ihr Äußeres ins Auge: alle hatten abgeschnittene Haare, keine Zöpfe mehr, keiner brauchte den Perückenmacher; sie gingen ohne Halsbinde, mit offenem Hals, das Hemd ist über ihrem Kleidchen zurückgeschlagen. Also gleich hier im Äußeren der zopfigen Unnatur gegenüber eitel Natur und Freiheit. Der erste Gegenstand des Examens war Latein; natürlich, denn darauf kam es an, hier hieß es: hic Rhodus, hic salta! Die Prüfung bestand aus — Spielen. Zunächst das Kommandierspiel! Herr Wolke kommandierte auf Lateinisch, und die Schüler mußten alles tun, was er sagte: z. B. claudite oculos, so machten alle die Augen fest zu. Dann das Versteckspiel: man schrieb z. B. intestina auf die hintere Seite der Tafel und sagte, es sei ein Teil des menschlichen Körpers; nun rieten sie caput, nasus, os u. s. f., bis einer das Richtige traf; der kriegte dann sein Stückchen Kuchen. Das Nachahmungsspiel: Wolke kommandierte lateinisch, und die Kinder machten die Stimmen der von ihm genannten Tiere nach. Auch das Zeichnen wurde zum Lateinisch sprechen benützt, nämlich so: Herr Wolke fragte, was sie wollten gezeichnet haben. Leonem! riefen alle: nun stellte er sich, als ob er einen Löwen malen wollte, malte aber statt dessen erst einen langen Schnabel; da riefen sie: non est leo! warum denn nicht? quia habet rostrum, leones non habent rostrum. Im Kopfrechnen ging es brillant, da waren die Kleinen fix. Auch das Erklären von Bildern kam an die Reihe. Hierzu wählte man das verfängliche Bild einer kreißenden Frau, um zu zeigen, wie man nach Rousseaus Vorschrift auf die Frage, wo die kleinen Kinder herkommen, den Kindern die Wahrheit sagen müsse und ohne Schaden sagen könne, wenn man nur den nötigen Ernst dabei bewahre und mit Nachdruck auf die den Kindern daraus erwachsende Pflicht der Dankbarkeit gegen ihre Mütter hinweise. Auch in Französisch, Geschichte und Geometrie wurde geprüft, verschiedene Gottesdienste, sowohl in allgemein deistischer als in christlicher Religion abgehalten und zum Schluß zwei Lustspiele, ein deutsches und ein französisches, von den Kindern aufgeführt.

Was aber den Haupteffekt in diesen Tagen machte, das war die Vorführung des Wunderkinds Emilie, der siebenjährigen Tochter Basedows. Sie wurde seit 1770 nach philanthropinistischen Grundsätzen von Wolke

unterrichtet. Er lehrte sie nach einer gewissen Ordnung allerlei Gegenstände und ihre Beschaffenheit durch Vorzeigen und durch deutliches Vorsprechen ihrer Namen kennen, auch die Art vorsichtig zu fallen und wieder aufzustehen. Er verhütete von Anfang an die gewöhnliche Begriffsverwirrung: Emilie sieht im Spiegel ihr Bild, nicht sich selbst, auf Gemälden keine Menschen, sondern deren Abbildungen. So kann sie schon mit eineinhalb Jahren deutlich sprechen, richtig urteilen und aus vorgesagten Buchstaben Worte und Sätze zusammensetzen. Am Ende des dritten Jahres lernt sie, ohne des verdrießlichen Buchstabierens zu bedürfen, innerhalb eines Monats zu ihrem Vergnügen lesen. Sofort geht es dann an das Französische, nach einviertel Jahr kann sie es sprechen, nach weiteren eineinhalb Monaten lesen. Daneben kennt sie einen ansehnlichen Teil der natürlichen Dinge und Werkzeuge nebst ihrem Ursprung und Gebrauch, unterscheidet mit Anwendung auf vorkommende Fälle die Linien, Flächen und Körper, kann addieren und subtrahieren, übt sich im Zeichnen und Schreiben. Und alles das spielend, ohne Anstrengung und ohne schädliches Stillsitzen. Denn sie soll nicht etwa ein Blaustrumpf werden; vielmehr wird ihr auf alle Weise Neigung für weibliche Arbeiten eingeflößt und darin Unterricht gegeben, sie macht sich zu schaffen in der Küche, sie näht und strickt. Auch auf die Größe, Güte und Weisheit Gottes wird sie bei Betrachtung der Natur aufmerksam gemacht; vor Gewittern fürchtet sie sich nicht, denn sie kennt ihren Nutzen, sie weiß nichts von ekelhaften Tieren und ist frei von Aberglauben. Mit viereinhalb Jahren beginnt sie das Lateinische und lernt auch das in kürzester Zeit sprechen. Armes Wurm! wird man sagen: wozu das alles? Basedow antwortete: ich bestimme Emilie zur Lehrerin für andere Töchter. Aber der wahre Grund war doch ein anderer: es sollte ein Rousseausches Idealkind in Wirklichkeit dargestellt werden; nur mußte man dabei zwei Konzessionen machen: Rousseaus Ideal war ein Knabe, Basedow hatte eine Tochter, also mußte es statt Emils eine Emilie sein; und Rousseau wollte ein Naturkind; das hätte aber keinen Effekt hervorgebracht, daher machte Wolke ein Wunderkind aus ihr, — ganz gegen die Absicht und die Ideen Rousseaus. So wurde Emilie das Paraderoß beim Dessauer Examen.

Wirklich machte dieses Examen und dadurch die ganze Basedowsche Schöpfung in Dessau auf die Besucher großen Eindruck, und die schmeichelhaftesten und günstigsten Urteile gingen darüber in die Welt hinaus. Selbst Kant war voll Hoffnung und forderte zu tätiger Unterstützung des Unternehmens auf, auch der preußische Minister von Zedlitz begünstigte dasselbe. Aber auch Gegner erhoben ihre Stimme, vor allem bezweifelten Gymnasiallehrer die Güte und Reinheit des philanthropinistischen Lateins; die bedeutendste Gegenschrift von diesem Standpunkt aus war die des Heilbronner Gymnasialrektors Schlegel, die schärfste die Satire „Gute Nacht Basedow!“ (1777), die bekannteste „Spitzbart, eine komitragische Geschichte für unser pädagogisches Jahrhundert“ von demselben Professor Schummel (1748—1813), der zuerst in „Fritzgens Reise nach Dessau“ sich voll Begeisterung über die Sache geäußert hatte, nun aber auf den Widerspruch zwischen Ideal und Praxis, zwischen Plan und Ausführung hinwies. Herder

endlich, der Basedow persönlich kannte, meinte, er möchte ihm „keine Kälber zu erziehen geben, geschweige Menschen“. Und in der Tat war dieser kein Mann der ruhigen Arbeit und der praktischen Ausgestaltung seiner Ideen, deswegen weder zum Lehrer noch zum Direktor irgendwie geeignet; er war ein pädagogischer Agitator, der die Macht der Reklame kannte und sich trefflich auf ihre Handhabung verstand. Aber für seine Sache war er doch aufrichtig begeistert und voll selbstloser Hingabe an sie, selbst mit seinen schlimmsten Übertreibungen war es ihm voller Ernst; dadurch gewann er immer wieder die Menschen für die Verwirklichung seiner Ideen. Deren Ausgestaltung aber mußte er anderen überlassen. Der reizbare Mann überwarf sich mit Wolke und kehrte 1778 der Dessauer Anstalt den Rücken, deren Leitung schon vorher in den Händen von Campe gelegen hatte und nun von Wolke übernommen wurde; auf dessen Schultern hatte von Anfang an die Hauptlast der Werkeltagsarbeit geruht. Einen Augenblick schien das Dessauer Philanthropin nun erst recht gedeihen zu wollen, bis 1782 stieg es von dreiunddreißig auf dreiundfünfzig Pensionäre. Allein halten konnte es sich auf die Dauer doch nicht. 1793 ging die Anstalt definitiv ein, indem sich immer mehr herausstellte, daß die Leistungen in allen Fächern, namentlich aber im Lateinischen, hinter den hohen Erwartungen und den lauten Versprechungen weit zurückblieben. Dagegen wurde die Gesundheit und Frische der Zöglinge dauernd gerühmt, ebenso ihre sittliche Haltung und der moralische Geist des Hauses.

Freilich waren die Mittel, die man nach dieser Seite hin anwandte, abgesehen von der sittlichen Unterweisung, dem schon erwähnten dreifachen Religionsunterricht in natürlicher, allgemein christlicher und konfessioneller Religion und einer besonderen paränetischen Stunde zur Verbesserung des moralischen Zustands, zum Teil recht zweifelhafter Natur: so die Unfugstunden, aus deren Anarchie heraus sich die Schüler selbst nach Ordnung und Zucht sehnen sollten, und nicht minder auch die Einrichtung von Meritentafeln, auf denen die Namen derer, die sich fünfzig Lobzettel erworben hatten, durch goldene Punkte ausgezeichnet wurden; den Verdientesten wurden sogar Orden für Fleiß und Tugend erteilt. Auch an Strafen aller Art fehlte es nicht, darunter vor allem Entziehung gewisser Vergnügungen und in besonders gravierenden Fällen Aberkennung der philanthropinistischen Uniform auf kürzere oder längere Zeit. Beweist die große Zahl der möglichen Strafen, daß es im Philanthropin nicht anders zuging als in anderen Pensionsanstalten auch, so werden wir umgekehrt den Ruhm, daß es zu den besten unter diesen gehörte, nicht auf solche Mittel, sondern vielmehr auf die wackeren und begeisterten Genossen Basedows zurückzuführen haben, die mit vollem Herzen Erzieher waren und erzogen und durch ihre Persönlichkeit auf die Jugend versittlichend und reinigend wirkten. Angesichts dessen sollte man sich doch sehr hüten, ihm und seinen philanthropinistischen Anhängern Mangel an Idealismus vorzuwerfen; vielleicht hatten sie zum Gedeihen einer solchen Anstalt davon in der Form eines unpraktischen Enthusiasmus nur zu viel, und so nennt sie denn auch Schummel in seinem „Spitzbart“ geradezu und mit gutem Grund „Idealenkrämer“ und „Idealistenvolk“.

5. Übrigens war das Dessauer Philanthropin nicht das einzige. Die begeisterten Männer, die sich um Basedow geschart hatten, trugen, als sie sich von ihm und er sich von ihnen trennte, seine Ideen hinaus in die Welt und suchten sie auch anderswo zu verwirklichen. Nur von zwei solchen Versuchen soll hier die Rede sein, von einem mißlungenen zuerst und dann von dem gelungenen, der sich dauernd erwiesen hat bis auf diesen Tag. Man wird im allgemeinen sagen können, daß bei den Schülern Basedows das rationalistische Element wieder mehr in den Vordergrund trat und über den Rousseauischen Einfluß die Oberhand gewann; darum wundern wir uns nicht, unter ihnen einen so bekannten Rationalisten zu finden wie Karl Fr. Bahrdt (1741—1792), das enfant terrible sowohl des Rationalismus als des Philanthropinismus, einen Mann ohne sittlichen Halt, der als Professor der Theologie begann und als Gastwirt und Lüdrian endigte. Dazwischen hinein hat er auch glücklich zwei Philanthropine zu Grunde gerichtet — eines in Marschlins in Graubünden, das der edle Ulysses von Salis 1775 gegründet hatte, und eines zu Heidesheim in der Pfalz, das ein Graf von Leiningen einrichtete. Die Art, wie Bahrdt in diesem letzteren die philanthropinistische Handhabung des Lohn- und Strafsystems karikierte, der hohle und lügnerische Bombast seiner Anpreisungen, die liederliche Haltung von Direktor und Schülern, namentlich aber die Einrichtung des Gottesdienstes mit seinen vier Tempeln — für die Geschichtshelden, die Weisheit, die Tugend und für Christus — machte diesem Unfug ein rasches Ende. Nicht ganz mit Unrecht sagt G. Baur mit Bezug auf diesen Philanthropinisten: „Das Bedürfnis nach Verbesserung des Erziehungswesens muß dringend, der pädagogische Enthusiasmus stark gewesen sein, wenn er gegenüber solchen Vertretern der Reform nicht sofort erkaltet ist."

Ganz anders steht es um den würdigsten unter den Führern der philanthropinistischen Bewegung, um Christian Gotthilf Salzmann (1744—1811), dessen Philanthropin in Schnepfenthal darum auch das einzige ist, das bis heute Bestand gehabt hat und im Jahr 1884 unter dankbarer Teilnahme seiner früheren Zöglinge und freudiger Anerkennung der ganzen pädagogischen Welt sein hundertjähriges Jubiläum feiern durfte. Der äußere Grund des Gelingens ist in der ländlichen Lage des Orts zu suchen. Mit Recht sagt darüber von Sallwürk: „Es war ein Mißgriff, der nur Basedows unruhiger und grober Natur entgehen konnte, daß er das Philanthropin in einer Stadt (Dessau) errichtete; diese aufklärerische, immer den Lebensnutzen verfolgende, spielende Erziehung konnte auf dem Lande (Schnepfenthal) unbedenklich erscheinen, wo in wirklichem Verkehr mit der Natur der rationalistischen Klügelei ein Gegengewicht geschaffen war, und das Spiel eine gewisse leibliche Rüstigkeit erzielte." Die Hauptsache aber war nicht dieses Äußerliche, sondern war die Persönlichkeit Salzmanns, der die Eigenschaften eines Erziehers und die dazu notwendige Selbstverleugnung in hohem Maße besaß und ganz in seinem Beruf und in seiner Arbeit aufging. In der Anstalt, zu deren Einrichtung ihm der Herzog Ernst II. von Gotha behilflich war, wurde den Kindern ein Leben in und mit der Familie geboten, hier wurde individualisiert und jeder vor allem in dem unterrichtet,

wozu er Anlagen hatte und was sein künftiger Beruf forderte, besonderer Nachdruck aber auf die Realien und auf wirkliches Anschauen und Erleben gelegt, endlich auch der körperlichen Gesundheit und Ausbildung die größte Aufmerksamkeit geschenkt. Daß möglichst frische und fröhliche, kräftige und gewandte Jungen aus ihr hervorgingen, das war von Anfang an und ist heute noch das Streben und der Stolz der Anstalt. Wie gerne die Zöglinge dort sind, das konnte man eben bei dem 1884 gefeierten Feste sehen; und daß auch geistig tüchtige Leute in Schnepfenthal erzogen wurden, das zeigt gleich der erste Zögling, der eintrat, und der kein anderer war als der bekannte Geograph Karl Ritter. Der Gymnastik nahm sich besonders Guts-Muths an (1759—1839), der der Anstalt längere Zeit als Lehrer angehört und durch seine Schriften über Gymnastik und Jugendspiele die ersten Grundlinien zu einer Systematik der Turnkunst gezogen hat. Dabei versuchte er auf deutschen Boden zu übertragen, was hier von griechischer Gymnastik zu verwerten war, wies aber auch auf den im Volke selbst vorhandenen Schatz an Jugendlust und Spielfreudigkeit hin und leistete so dem deutschen Volk einen nur etwa mit der Gabe der Grimm'schen Volksmärchen zu vergleichenden Dienst.

Salzmann war aber zugleich auch einer der bedeutendsten Theoretiker der philanthropinistischen Pädagogik. Seine allgemeinen Anschauungen über Kindererziehung hat er in einer Reihe von Schriften niedergelegt — zuerst negativ in dem 1780 erschienenen „Krebsbüchlein oder Anweisung zu einer unvernünftigen Erziehung der Kinder", worin in einer freilich allzu direkten und witzlosen Weise die Übelstände der gewöhnlichen Erziehung ironisiert werden von dem Gedanken aus, daß der Grund zu den Fehlern, Untugenden und Lastern der Kinder meistenteils bei dem Vater oder der Mutter oder bei beiden zugleich zu suchen sei. Die „Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Kinder" gibt er dann in seinem „Konrad Kiefer" (1796), worin in Form einer Erzählung die wichtigsten pädagogischen Grundsätze namentlich für das früheste Kindesalter positiv dargelegt wurden. Handelte es sich hier vorzugsweise um die häusliche Erziehung, durch die die Kinder einen gesunden und kräftigen Körper, einen vorurteilsfreien Verstand, ein geübtes Gedächtnis, eine lebhafte Einbildungskraft und eine rechtliche Gesinnung gewinnen sollen, so brachte das „Ameisenbüchlein" von 1806 endlich noch die „Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher". Dabei hat Salzmann nicht die Heranbildung von Lehrern in staatlich organisierten Lehrerseminarien im Auge, sondern ihm handelt es sich um wirkliche Erzieher, die den Beruf in sich fühlen zu diesem Amt: an sie wendet er sich ganz persönlich und fordert, daß sie sich selber bilden. Daß der Erzieher von allen Fehlern und Untugenden seines Zöglings die Ursache in sich selbst suchen müsse, erklärt er auch jetzt wieder: entweder hat er sie ihm nicht abgewöhnt oder durch sein eigenes Beispiel angewöhnt oder sogar angedichtet, indem er dem Kind Mutwillen und Übermut als Verbrechen auslegt und nicht begreift, daß das Sache der Kindesnatur ist; oder sind seine Gebote widernatürlich, dann ist es nur natürlich, wenn sie übertreten werden; oder man will alle nach einer und derselben Form erziehen, dann tut man den meisten Unrecht. Die Auf-

gabe ist, das Kind zum Menschen zu erziehen durch Entwicklung und Übung der jugendlichen Kräfte; denn Entwickeln ist das Wesen aller Erziehung. Daß aber das geleistet werde, dazu muß vor allem der Erzieher selber erzogen sein, d. h. wie schon gesagt, er muß sich körperlich und geistig erzogen haben und immer weiter erziehen. Dabei betont Salzmann neben der physischen Abhärtung vor allem die Weckung des Sinns für die sichtbare Welt gegenüber aller toten Wortgelehrsamkeit. In diesen Zusammenhang gehört auch seine Ansicht über das Latein. Ihm war in Schnepfenthal wie in Dessau ein relativ bedeutender Platz im Lehrplan eingeräumt — fünf Wochenstunden neben vier französischen. Aber für die Mehrzahl hält Salzmann das Erlernen der lateinischen Sprache eher für schädlich, weil die Zeit, die man dafür braucht, zum Studium nützlicherer Dinge verwendet werden könne; und so erklärt er geradezu, es sei für einen Menschen, der glücklich sein wolle, wichtiger, aus einer Wüste, die er bewohnt, ein Paradies machen, als eine Stelle aus Ovid verstehen zu können. Ebenso bestreitet er die Notwendigkeit der Kenntnis in alter Geschichte und Mythologie. Doch hat er später seine Ansicht hierüber geändert und sich dagegen ausgesprochen, daß Knaben, die nicht zum Studieren bestimmt seien, vom Lateinischen dispensiert werden; denn „mehrere europäische Sprachen sind doch aus dieser entstanden und werden leichter gelernt, wenn man in jener einen guten Grund gelegt hat; überdies ist sie nun einmal so allgemein, daß man nicht leicht ein Buch in neueren Sprachen lesen kann, in welchem sich nicht hier und da Brocken befinden, welche Lesern, die darin ganz unbekannt sind, immer Steine des Anstoßes bleiben müssen. Dadurch wird es notwendig, daß den gebildeten Ständen diese Sprache nicht ganz fremd sein darf“. Doch bedauert er, indem er diesen praktischen Gesichtspunkt geltend macht, hinsichtlich der Methode des Lateinlernens, daß „zu schnell zu dem Lesen römischer Schriftsteller geschritten werde, wo eine Menge Wörter vorkommen, zu denen den Kindern die Vorstellung fehlt“; darin sieht er „eine Hauptursache, warum man bei vielen so wenig Lust zur Erlernung dieser Sprache bemerkt“.

Mit Salzmann steht unter den literarischen Vertretern des Philanthropinismus in erster Reihe Joachim Heinrich Campe (1746—1818), dessen Hauptverdienste auf dem Gebiet der Jugendschriftstellerei liegen, die er recht eigentlich erst ins Leben gerufen hat. Dem Rate Rousseaus folgend griff er vor allem nach dem Robinson, den er im Geist seichtester Aufklärung durch langweilige, namentlich moralische Belehrungen und durch oft recht einfältige Zwischenbemerkungen der zuhörenden Kinder voll prosaischer Nützlichkeit und altkluger Naseweisheit nach unserem Geschmack übel verwässert hat; im Aufklärungszeitalter dachte man darüber freilich anders. Ebenso steht es um seine Reisebeschreibungen für die Jugend, und langweilig und sentimental zugleich sind seine moralischen Schriften wie „Theophron oder der erfahrene Ratgeber für die unerfahrene Jugend“, die zum Teil den Briefen des Lord Chesterfield an seinen Sohn entlehnt waren. Es ist eine recht hausbackene, aber inhaltlich durchaus gesunde Kost, die in diesen Schriften allen der Jugend geboten wird. Zur Verbreitung der philanthropinistischen Ideen überhaupt diente Campes „Allgemeine Revision des gesamten

Schul- und Erziehungswesens, von einer Gesellschaft praktischer Erzieher", ein Corpus educationis et institutionis, worin die Anschauungen des Philanthropinismus sozusagen kodifiziert waren, und zugleich ein enzyklopädisches Handbuch der gesamten Erziehungs- und Unterrichtslehre des 18. Jahrhunderts. Auch Lockes und Rousseaus pädagogische Schriften fanden hier in deutscher Übersetzung Aufnahme und dadurch weite Verbreitung.

Zu den Mitarbeitern an diesem Sammelwerk gehört auch Ernst Christian Trapp (1745—1818), eine Zeitlang Lehrer am Philanthropin in Dessau, seit 1779 Professor der Philosophie und Pädagogik in Halle; doch war er dieser Stelle nicht gewachsen und hatte hier mit dem seiner Leitung unterstellten Erziehungsinstitut kein Glück. Als Dozent der Pädagogik und überzeugt von der Notwendigkeit, Erziehung und Unterricht als eine eigene Kunst zu lehren, stellte er in seinem „Versuch einer Pädagogik" (1780) ein System auf, das er auf Psychologie gründete; darin ging er von den natürlichen Trieben und Neigungen des Menschen aus und wies überall auf die Beobachtung der menschlichen Natur und der menschlichen Gesellschaft hin. In Anpassung an die kindlichen Kräfte fand er die Formel: setze nahe Ziele, zerschneide die längeren Wege und Entfernungen in kürzere! deshalb riet er, sich unter Umständen mit halbstündigen Lektionen zu begnügen; das Ziel aber solle jederzeit sichtbar sein und deutlich bestimmt werden. Neben dem Reiz steht ihm, teilweise in bewußter Abweichung von Rousseau und manchen Philanthropinisten, als Haupthebel der sittlichen Erziehung der Zwang, neben die auf Weckung des Ehrgefühls berechneten Belohnungen treten auch Strafen. Als Gegenstände des Unterrichts, die er nach dem Gesichtspunkt des „Allgemeinnützigen" bestimmte, nennt er Lesen, Schreiben und Zeichnen, deutsche Stilübungen, Rechnen und Mathematik, Geschichte; bei dieser verlangt er, der Lehrer solle „nicht mit der alten, sondern mit der neuen, am besten mit der neuesten und gegenwärtigen Geschichte anfangen", auch befürwortet er die Benützung historischer Gemälde. Dagegen erklärt er das Erlernen fremder Sprachen für eines der größten Übel in unseren Schulen, freilich so wie die Dinge liegen, für ein notwendiges Übel. Darüber und speziell über das Studium der alten klassischen Schriftsteller und ihrer Sprache hat er sich in besonderen Schriften ausgesprochen, allerdings nicht zu allen Zeiten in derselben Weise. Immer aber hielt er Sachen für wichtiger als Sprachen, da diese es zunächst nur mit Worten zu tun haben: darum verwende man nicht zu viel Zeit auf sie, und dieses Wenige nur in den oberen Klassen. Die einzig richtige Methode sie zu lehren ist die Übung, das Sprechen selber; Kenntnis der Grammatik, mündliches und schriftliches Übersetzen ist unnötig.[1]) Die Vorzüge der alten Sprachen und ihrer Literatur, vornehmlich der griechischen, hat er nicht verkannt, aber er bestreitet, daß ihnen die neueren nachstehen und weniger geeignet seien als Mittel zu humaner Bildung. Und jedenfalls ist ihre Erlernung für die große Masse der Schüler zu schwer, also

[1]) Uebrigens will ich doch anmerken, daß dieser von den Philologen seiner Zeit so gering angesehene Philanthropinist schon gemeint hat, „man solle das lateinische C allenthalben wie K aussprechen, weil es gewiß ist, daß die Alten es so ausgesprochen haben und weil es die Erlernung des Lateins erleichtert".

geradezu schädlich, höchstens einer Elite zugänglich; diese aber werde sich auch ohne die Schule in ihnen zurecht finden. Den Platz, den das Lateinische bis dahin im Unterricht eingenommen, will er dem Deutschen eingeräumt wissen, der Sprache sowohl als der Literatur; ausdrücklich weist er dabei auf Klopstock und Lessing hin. Die Verwirklichung dieses Gedankens einer Verdrängung des Lateinischen durch das Deutsche erwartet er aber frühestens erst für das Jahr 2440, einstweilen bleibt ihm das Erlernen fremder Sprachen ein notwendiges Übel. Auch das ist an Trapps Pädagogik von Interesse, daß er die Frage der Verstaatlichung des Schulwesens diskutiert hat, entschieden dafür eingetreten ist, aber vor Mißbrauch und zu weitgehender Einmischung der Staatsgewalt sowohl den Eltern als dem eigentlichen Unterricht gegenüber warnt; namentlich soll die Regierung dabei keine bestimmte Kirche begünstigen. Deswegen will er auch nicht, daß die Erzieher Theologen seien, sondern er verlangt eine besondere pädagogische Vorbereitung auf die Kunst und den Beruf des Erziehers und Lehrers durch systematisches Studium der Pädagogik, der Philosophie mit Ausschluß der Metaphysik, der Mathematik und der Geschichte; daneben soll derselbe fertig schreiben, rechnen und zeichnen können, und solange die Sprachen nicht ganz aus dem Unterricht zu verbannen sind, natürlich auch sie verstehen und sprechen. An Mädchenschulen sollen Frauen unterrichten.

Von der Tätigkeit Trapps und Campes in Braunschweig und von ihrer Einwirkung auf das dortige Schulwesen werden wir noch zu reden haben. Dagegen fassen wir nach diesem Überblick über die hauptsächlichsten Vertreter der philanthropinistischen Richtung hier noch einmal die Hauptgedanken der ganzen Reformbewegung zusammen, um Recht und Unrecht der meist sehr einseitigen Urteile über sie gegeneinander auszugleichen. Ihre Verdienste sind freilich im wesentlichen die Verdienste Rousseaus, dessen Ideen sie von der Hofmeistererziehung auf Schulen oder richtiger noch: auf besondere Erziehungsanstalten übertragen haben. Daß dabei — man denke an das Verhältnis des Schulrektors Sturm zu den großen Humanisten Agrikola, Erasmus, Melanchthon — viel Feines verloren ging und allerlei Konzessionen gemacht werden mußten, ist wie dort so hier im Wesen der Schule und des Massenunterrichts überhaupt begründet. Doch hängen die Abweichungen auch mit ihrer ganzen historischen Stellung, ihrem Wurzeln im Geiste der deutschen Aufklärung zusammen. Ihre Bedeutung lag zunächst negativ in ihrer Opposition gegen die bisherige häusliche und öffentliche Erziehung mit dem ausgesprochenen Zweck einer Befreiung der Jugend von deren Unnatur, unter der sie seufzte und litt. Die Zucht war noch immer barbarisch und gewalttätig, den Lehrern fehlte es vielfach an pädagogischem Interesse, an Herz für die Kinder und vor allem am nötigen Können. Der Unterricht war Gedächtniskram, und das Lateinische das A und das O, nur nicht mehr jenes klassische Latein der alten Humanisten und jene sei es auch nur formalistische Freude an der klassischen Literatur, sondern es war ein modern-barbarisches Gelehrten- und Theologen-Latein, die Lektüre so dürftig, die Methode so langweilig als möglich, und das Lernen dadurch in summa eine Qual. Auch der

Religionsunterricht war in den Händen der Orthodoxie nur ein Wortwissen und Auswendiglernen, war theologisch, nicht religiös; und in den Schulen der Pietisten war er inhaltlich unkindlich und unnatürlich und der Quantität nach ein ermüdendes Zuviel. Deshalb mahnte Trapp ganz mit Recht, daß „das Übermaß im Bibellesen und Beten abzustellen und die tägliche Morgenandacht wegen möglicher Unzuträglichkeiten wegzulassen sei". Endlich fehlte es auch außerhalb der Schule, vor allem bei den armen Kindern der höheren Stände, die gepudert und frisiert, mit seidenen Strümpfen und dem Degen an der Seite einherstolzieren mußten, an der Jugend Lust und Freude, an körperlicher Bewegung und an ausgelassenem, fröhlichem Spiel.

Demgegenüber handelt es sich bei den Philanthropinisten um wahre Menschenbildung: nicht um eine nationale, sondern um allgemein menschliche, nicht um eine konfessionelle, sondern um allgemein religiöse, nicht um gelehrte, sondern um wirklich allgemeine und für alle brauchbare Bildung. Schon die Kinder und sie vor allem zu fröhlichen Menschen zu machen, das war die Grundlage, auf der das Gebäude menschlicher Glückseligkeit aufgebaut werden sollte. Hier gilt das Wort Basedows: „Natur, Schule, Leben! ist Freundschaft unter diesen dreien, so wird der Mensch, was er werden soll und nicht alsobald sein kann: fröhlich in Kindheit, munter und wißbegierig in Jugend, zufrieden und nützlich als Mann. Aber wenn die Natur von der Schule zerpeitscht, und die Schule vom Leben des Mannes verhöhnt wird, da ist der Mensch zuletzt dreifach als eine Mißgeburt aneinander gewachsen: drei Köpfe, sechs Arme und im täglichen Zank unzertrennlich." Dazu muß die Erziehung den ganzen Menschen berücksichtigen, Leib und Geist mit gleicher Sorgfalt behandeln; denn ein gesunder, fester, starker, gelenkiger, gegen äußere Eindrücke und Einflüsse verwahrter Körper ist die Grundlage der irdischen Glückseligkeit. In den Philanthropinen durften daher die Jungen zum erstenmal ohne Zopf und Puder, in leichter freier Kleidung sich tummeln und nach Herzenslust spielen, baden und schwimmen, Schlittschuh laufen und Fußreisen machen; das Turnen hat hier seinen Ausgangspunkt genommen, vor Jahn kam Guts-Muths. Auf geistigem Gebiet aber tritt das Moralische in den Vordergrund. Von dem freilich die Wahrheit überspannenden Grundsatz aus, daß der Mensch von Natur gut sei, erschien frühzeitige Gewöhnung zum Guten durch freundliche Mittel leicht; und so galten Belohnungen und Aufmunterungen für ersprießlicher als Strafen und harte Zucht. Von den Auswüchsen, die hierbei nicht fehlten, insbesondere von ihrem ethisch nicht zu rechtfertigenden Anstacheln des Ehrgeizes durch äußerliche Mittel war schon die Rede. Wie die Zucht, so sollte aber auch das Lernen erleichtert werden. Zu dem Behuf wurde das Spiel in den Unterricht selbst hereingezogen, der Idee nach die Arbeit geradezu in Spiel verwandelt, damit aber der Gedanke des angenehm und spielend Lernens karikiert; wo bleibt die Erziehung zur Arbeit und zur Pflicht? Für den Unterricht wurde ganz besonders energisch die Veranschaulichung gefordert: bei allem ist auszugehen von der Sinnenwelt, daher sind die Sinne vom ersten Lebensjahr an zu üben, statt bloßer Worte sollen Sachen gelehrt und dem Geiste,

wenn nötig durch Abbildungen der Dinge, Vorstellungen gegeben werden. Das hing zusammen mit ihrem Dringen auf den Nutzen und die praktische Brauchbarkeit des zu Lernenden, die durchaus maßgebend sein sollte für die Gegenstände des Unterrichts. „Gemeinnützigkeit" ist das dritte Wort in ihren Schriften, daher anfangs eine abenteuerliche Mannigfaltigkeit von Lehrfächern; doch hat sich das später von selbst ermäßigt; immerhin zeigt sich hier eine gewisse Prinziplosigkeit; denn was heißt und ist nicht alles gemeinnützig? Eigentümlich ist die Gestaltung des Religionsunterrichts und sein stufenförmiger Aufbau vom Allgemeinen einer natürlichen Religion zum Besonderen des Christentums und zum Besondersten der Konfession. Auch hierbei darf der Gedanke der allgemeinen Menschenliebe, den sie schon in ihrem Namen ausdrückten, ihr Drängen auf absolute Toleranz in religiösen Dingen und ihre Betonung der moralischen Seite der Religion nicht unterschätzt werden. Aber jene natürliche Religion — ganz abgesehen von der Frage, ob es eine solche gibt, und ob sie nicht vielmehr ein recht künstliches Abstraktionsprodukt war — hat in ihrer verstandesmäßigen Nüchternheit und Phantasielosigkeit etwas durchaus Unkindliches, mit ihr anzufangen widerspricht daher den pädagogischen Grundforderungen der Philanthropinisten selbst: das Besondere ist das Konkrete und Anschauliche, von diesem ist auch im Religionsunterricht auszugehen. Endlich hat jene Aufklärung, die sich nicht bloß auf den Nutzen der Gewitter, sondern auch auf die Geheimnisse der Erzeugung erstreckte, für uns zuweilen etwas Abstoßendes. Freilich ob nicht inzwischen umgekehrt wir dem Geschlechtsleben gegenüber in unserer Erziehung zu prüde geworden sind und durch unser Geheimtun mehr Schaden anrichten als durch ein offenes Wort zu rechter Zeit, das jetzt gewöhnlich dem Zufall, der Roheit und Lüsternheit eines Kameraden oder — der Bibellektüre überlassen wird, das wird man angesichts des Dessauer Examens doch fragen dürfen, oder auch nicht mehr zu fragen brauchen: wir können hier von der Ehrlichkeit der Philanthropinisten wirklich etwas lernen. Doch hat die Ausführlichkeit, mit der sie die geheimen Jugendsünden besprechen — nur die Pietisten sind ihnen darin bis zum heutigen Tage über —, sittlich und pädagogisch manches Bedenkliche: verhüten, nicht besprechen ist hier die Aufgabe des Erziehers. Jedenfalls aber war es ein Verdienst, die Frage der sexuellen Aufklärung auf die Tagsordnung gesetzt zu haben, und ihr naiver Moralismus traf dabei vielleicht mehr als die brüsken Forderungen unseres heutigen Naturalismus das Richtige.

Die philanthropinistische Pädagogik war durchaus realistisch; aber damit reichte sie nicht durch. Rousseau hatte ganz radikal verfahren können, denn er hatte es mit einem Phantom, mit einem nur gedachten Zögling zu tun. Die Philanthropine dagegen hatte lebendige Menschen zu erziehen, und diese sollten für das wirkliche Leben und für ihre Zeit brauchbar gemacht werden, daher mußten sie neben anderem auch solches lernen, was die Philanthropinisten prinzipiell verwarfen, d. h. vor allem Latein. Weil sie aber dafür und für das klassische Altertum überhaupt kein Herz und kein Interesse hatten, so trieben sie es noch banausischer, noch handwerksmäßiger, noch lederner als die Anhänger des Alten. Deswegen wirft man ihnen nicht nur schlechtes Latein, sondern auch Mangel

an „Idealismus" vor, — insofern mit Recht, als ihnen für die ideale Seite des klassischen Altertums und für seinen pädagogischen Wert jedes Verständnis abging, und sie auch hier nur zu fragen wußten, wozu es sich praktisch brauchen lasse. So ist ihr Tun nicht frei von Widersprüchen. Aber ohne jene Konzessionen hätte der Philanthropinismus die Erfolge nicht gehabt, die er sich allerdings zunächst in marktschreierischer Weise zu sichern suchte. Ohne sie wäre es ihm nicht gelungen, „in den höheren Schichten des deutschen Volkes eine lebhafte, stellenweise geradezu schwärmerische Begeisterung für eine vernunft- und naturgemäße, nicht bloß den Verstand, sondern auch das Gemüt und den Körper berücksichtigende Jugenderziehung zu wecken", in praxi eine Reihe neuer Erziehungsanstalten ins Leben zu rufen, der Realschule Aufnahme und Einreihung in das Unterrichtssystem zu erzwingen, eine gründliche Umgestaltung der Unterrichtsmethode anzubahnen, freilich ohne diese selbst schon definitiv in die richtigen Wege zu leiten, eine auf Psychologie sich gründende wissenschaftliche Pädagogik auch in Deutschland zu begründen und ihr in dem Kreis der Lehrgegenstände der Universitäten Aufnahme zu verschaffen, und endlich nicht bloß der Schule, sondern vor allem auch den Eltern die Pflicht der Erziehung ans Herz zu legen und so das Zusammenarbeiten von Schule und Haus als notwendig erscheinen zu lassen; wie sie ja auch praktisch aus ihren Philanthropinen Anstalten zu machen suchten und in Schnepfenthal wirklich eine gemacht haben, wo den Zöglingen das Familienleben erhalten und zugänglich bleiben sollte.

So ist, nimmt man alles in allem, der Philanthropinismus eine wirkliche Reform, eine pädagogische Bewegung im großen Stil gewesen. Das verdankt er einerseits seinem intellektuellen Urheber Rousseau, andererseits dem Umstand, daß seine Vertreter in Deutschland begeisterte Menschen und einzelne unter ihnen wirkliche Erzieher waren.

Zu den §§ 4 und 5 vgl. zunächst Paul Natorp, Condorcets Ideen zur Nationalerziehung (Monatshefte der Comenius-Gesellschaft Bd. III Heft 4/5 S. 128 ff.). Eine umfassende Geschichte des Philanthropinismus haben wir seit 1889 in dem Werk von A. Pinloche, La Réforme de l'éducation en Allemagne au dix-huitième siècle: Basedow et le Philanthropinisme (vgl. meine Rezension darüber in der deutschen Litt.-Ztg. 1891 Nr. 15); 1896 ins Deutsche übersetzt. Hier findet man auch die ganze Bibliographie auf S. 567—585, wo ich nur den Vortrag von L. Gerlach, Der Dessauer Philanthropinismus in seiner Bedeutung für die Reformbestrebungen der Gegenwart (Philologenversammlung zu Dessau 1884) vermisse; und so begnüge ich mich, auf jenes Buch zu verweisen, und nur als inzwischen bedeutsam hinzugekommen zu nennen C. Gössgen, Rousseau und Basedow, 1891; E. v. Sallwürk, Die Fragepunkte der heutigen Pädagogik nach ihrem geschichtlichen Herkommen (Rheinische Blätter, Jahrg. 1892); H. Lorenz, Entwicklung und Bedeutung der Pädagogik J. B. Basedows im Lichte neuerer Forschung (Neue Jahrb. f. Philolog. und Pädag., Jahrg. 1893, H. 3—9); O. Francke, Aus dem Nachlasse des Dessauer Philanthropins (ebendas. Jahrg. 1893, H. 4—12); E. Künoldt, De la Chalotais und sein Verh. zu Basedow, 1897, und G. Schmid, Der Philanthropinismus, in seiner Gesch. d. Erziehung 4, 2, 1898; ebendas. Brügel über Campe und über Trapp und Gundert über Salzmann.

6. Erstreckte sich aber die Wirkung des Philanthropinismus auch über seine eigenen Anstalten hinaus auf die praktische Gestaltung des Schulwesens seiner Zeit in deutschen Ländern überhaupt? Man muß namentlich angesichts der grundsätzlichen Beschränkung der Reform auf die Erziehung der höheren Stände diese Frage aufwerfen, obgleich ein Blick auf Basedows unvornehme, zynische Persönlichkeit genügt, um den

Vorwurf des Aristokratismus von ihm und seinen Bestrebungen von vorneherein ferne zu halten. Sie ist aber schwierig zu beantworten, weil die durchgängige Vermischung der Aufklärung und des Philanthropinismus die Sonderung der beiderseitigen Einflüsse erschwert, ja geradezu unmöglich macht. Wir reden daher besser vom Schulwesen in Deutschland und Österreich im Zeitalter der Aufklärung überhaupt; wo uns dabei spezifisch Philanthropinistisches entgegentritt, soll es an seinem Ort bemerkt werden.

Schon Friedrich I. hatte in Preußen den Pietismus begünstigt: man denke an die von ihm verliehenen Privilegien an Francke oder an das unter ihm eingerichtete Collegium Fridericianum zu Königsberg. Der Volksschule aber kam der von Halle ausgehende Anstoß in weiterem Umfang doch erst unter Friedrich Wilhelm I. zugute, der sich ganz für den Pietismus hatte gewinnen lassen und ihm bis gegen das Ende seiner Regierung hin zugetan blieb. Schon im vorigen Abschnitt (§ 11) habe ich von seiner Schulpolitik berichtet, wie er unter dem Einfluß der pietistischen Bewegung Schulen gründete, Schul- und Waisenhäuser baute, Schulordnungen erließ, den Schulzwang endlich auch für Preußen einführte, für die Besserstellung, vor allem aber nach Halleschem Muster für eine bessere Vor- und Ausbildung der Lehrer sorgte und zu dem Behuf die ersten Schullehrerseminare in Stettin und in Kloster Bergen ins Leben rief.

In gleicher Weise ließ sich auch Friedrich der Große, mit dem der Geist der Aufklärung den preußischen Königsthron bestieg, von Anfang seiner Regierung an das Schulwesen in seinen Staaten angelegen sein. Er war, dem Wesen des Rationalismus entsprechend, namentlich darauf bedacht, an Stelle eines bloß gedächtnismäßigen Unterrichtens den Lehrern die Pflicht des Erklärens einzuschärfen, damit von den Kindern auch verstanden werde, was sie zu lernen hatten. Die neue Landschulordnung für Minden und Ravensberg, mit der 1754 die Reformen anheben, stellte das Prinzip der Schulpflichtigkeit noch einmal energisch an die Spitze und verlangte von allen, die zum Schulamt zugelassen werden wollten, neben den dazu nötigen Natur- und Gnadengaben ein besonderes Qualifikationszeugnis. Für die Lehrerbildung aber hatte vor allem die von Hecker gegründete und geleitete Berliner Realschule zu sorgen, mit der ein Schullehrerseminar verbunden wurde. Bei Vakanzen von Küster- und Schulmeisterstellen sollten „die Subjekte von denen Leuten, so bei der Real-Schule in Berlin zu dergleichen Bedienung angezogen und zugleich zum Seidenbau und zur Kultur der Maulbeerbäume angeführt werden, preferablement vor andern genommen und deshalb im vorkommenden Falle an den qu. Hecker allhie geschrieben werden, um dergleichen vorzuschlagen“. Wenn aber während der Kriegsjahre aus alle dem nicht allzuviel geworden ist, so ließ sich der König unmittelbar nach dem Ende des siebenjährigen Krieges das Schulwesen aufs neue angelegen sein. Hecker wurde mit der Ausarbeitung des Organisationsentwurfes beauftragt, und da er an der Schulordnung für Minden eine treffliche Vorlage hatte, so konnte schon im August 1763 das General-Landschul-Reglement erscheinen, das mit den bezeichnenden Worten beginnt: „Demnach Wir zu Unserem höchsten Mißfallen selbst wahrgenommen haben, daß das Schulwesen und die Erziehung der Jugend

auf dem Lande bisher in äußersten Verfall geraten, und insonderheit durch die Unerfahrenheit der mehrsten Küster und Schulmeister die jungen Leute auf dem Lande in Unwissenheit und Dummheit aufwachsen; so ist Unser so wohlbedachter als ernster Wille, daß das Schulwesen auf dem Lande in allen Unseren Provinzen auf einen besseren Fuß als bisher gesetzet und verfasset werden soll. Denn so angelegentlich Wir nach wiederhergestellter Ruhe und allgemeinem Frieden das wahre Wohlsein Unserer Länder in allen Ständen Uns zum Augenmerk machen: so nötig und heilsam erachten Wir es auch zu sein, den guten Grund dazu durch eine vernünftige sowohl als christliche Unterweisung der Jugend zur wahren Gottesfurcht und anderen nötigen Dingen in den Schulen weisen zu lassen." Auch hier wird wie im Reglement für Minden die Einschärfung der allgemeinen Schulpflicht an die Spitze gestellt; und ebenso wie dort ist auch hier das zweite die Sorge für tüchtige Lehrer, wobei aufs neue auf das Chur-Märkische Küster- und Schullehrerseminar zu Berlin hingewiesen und Hecker beauftragt wird, die Landschulen in den Königlichen Ämtern mit guten Subjektis aus dem Seminario zu versorgen; endlich werden über die „Lehrarbeit" genaue Vorschriften gegeben, auch die Frage der Inspektion geordnet; doch wurden dafür schon 1765 neue Bestimmungen getroffen und an die Stelle der zuerst angeordneten persönlichen Visitation eine bloß schriftliche Berichterstattung gesetzt. Der Geist des Reglements ist eine Mischung von Aufklärung und Pietismus, wobei der letztere unter dem Einfluß Heckers dominiert. Dem allgemeinen Landschulreglement von 1763 folgte endlich im Jahr 1765 noch ein solches für die Römisch-Katholischen in Schlesien und Glatz. Um seine Abfassung und um das Schulwesen in diesem Gebiet überhaupt machte sich neben Hecker der Abt Felbiger in Sagan besonders verdient. Bemerkenswert ist namentlich die Einrichtung von sechs Musterschulen, in denen „nicht allein die Jugend vorzüglich gut unterrichtet, sondern auch Erwachsene angeführet werden sollen, wie sie sich beim Unterricht der Jugend weißlich verhalten können". Stärker als im General-Landschul-Reglement tritt hier das rationalistische Element hervor, wenn der Lehrer angewiesen wird, seinen Schülern von allem die Gründe anzugeben, und zwar so, daß sie die angegebenen Gründe einsehen mögen, auf daß auch ihr Verstand aufgekläret und geübet werde. Allein zwei Hauptschwierigkeiten blieben trotz solcher Verordnungen und trotz aller Fürsorge des Königs bestehen. Einmal der Mangel an tüchtigen Lehrern, der durch die paar Seminare und Musterschulen nicht beseitigt und bei dem armseligen Einkommen auch nicht durch Zuzug von außen behoben werden konnte. Noch 1758 hatte der König bestimmt, daß Schulmeister- und Küsterstellen nicht zu den mit Invaliden zu besetzenden kleinen Bedienungen gerechnet werden sollen; aber 1781 hören wir den Kultusminister von Zedlitz klagen: „Fast muß ich auf die Aufnahme der Landschulen ganz Verzicht tun; der König bleibt bei der Idee, daß die Invaliden zu Schulmeistern genommen werden." Wollte man dies mit der dira necessitas entschuldigen, so zeigt der Zusatz des Ministers: „Er vermengt die Billigkeit, verdiente Leute zu belohnen mit der Pflicht, brauchbare Menschen zu bilden", daß es sich dabei doch nicht nur um eine berechtigte Maß-

regel der Aushilfe in der Not, sondern um die unberechtigte Vermischung zweier einander fremder Zwecke handelte; was man wohl historisch wird begreifen, nicht aber pädagogisch wird gutheißen und rechtfertigen dürfen.

Das zweite Hindernis war der Widerstand der Bauern, die ihre Kinder für die Feldarbeit brauchten, und vor allem der adeligen Grundherrn, auf die die Schullasten übergewälzt wurden; daher wollten beide Teile von der angestrebten Emanzipation der Lehrer vom Handwerk nichts wissen; und dem Junkertum erschien es bei seiner agrarischen Abneigung gegen die Befreiung der Bauern von der Erbuntertänigkeit ohnedies vorteilhafter, wenn der Bauer unwissend und unaufgeklärt blieb; denn, meinten sie, „je dümmer ein Untertan sei, desto eher werde er sich alles wie ein Vieh gefallen lassen“. Und doch war es gerade ein Adeliger, der im Gegensatz zu der großen Mehrheit seiner Standesgenossen den Bestrebungen des großen Königs und seines hochgebildeten und verdienten Kultusministers, des schon genannten Freiherrn von Zedlitz, entgegenkam, indem er die Ideen der Philanthropinisten, die er durch die Lektüre Basedowscher Schriften und später auch durch einen Besuch in Dessau persönlich kennen gelernt hatte, auf das Gebiet des Landschulwesens zu übertragen und hier zu verwirklichen suchte. Es war der Erb- und Domherr Eberhard von Rochow (1734—1805), der bei einer im Jahre 1772 auf seinen Gütern wütenden Seuche sehen mußte, wie die Dummheit, der Aberglaube und die Vorurteile des Landvolks seinen Versuchen zu helfen entgegenarbeiteten: als die Hauptursache davon und von den auch den Staat in seinem wichtigsten Teile schädigenden Übeln erkannte er die vernächlässigte Erziehung der ländlichen Jugend. Rasch entschlossen machte er sich an die Abfassung von Schulbüchern für Kinder der Landleute oder zum Gebrauch in Dorfschulen und organisierte mit Hilfe des auf seine Pläne verständnisvoll eingehenden Lehrers Bruns, dem er später auf seinem Grabstein das Zeugnis geben konnte: er war ein Lehrer! die Schulen auf seinen Gütern in Rekahn, Krahne und Gettin im Geiste eines besonnenen und gemäßigten Philanthropinismus. Die Hauptsache war auch ihm die Heranbildung geschickter junger Leute zu Lehrern: da er aber sah, daß es dem Lehrerstande noch durchweg an Geld und äußeren Ehren fehle, so setzte er hier an der schwächsten Stelle den Hebel an und verlangte für den Lehrer ein auskömmliches Gehalt, zum mindesten hundert Taler, und den Kantortitel. Wenn man bedenkt, daß es damals noch Lehrer ohne Gehalt oder mit sieben und neun Talern gab, und an manchen Orten die Sitte des „auf die Reihe“ (bei den Bauern in Kost) Gehens bestand, so kann man den Fortschritt in diesem Begehren bemessen. Philanthropinistisch aber war sein Grundsatz, daß der erste Unterricht auch für die Kinder der Landleute so angenehm und so sinnlich als möglich sein solle und daß ihnen Sachkenntnisse mitzuteilen seien, soweit solche für ihr gegenwärtiges Alter und ihr Fassungsvermögen taugen. Daß aber Rochow die Grenzen kannte, die der spröde Stoff der Landbevölkerung seinen Bemühungen um Aufklärung entgegensetzte, das zeigt der von ihm stammende Name der Elementarschule und des Elementarunterrichts.

So war hier ein rechter Anfang gemacht mit wirklichen Dorfschulen. Das Beispiel Rochows wirkte zunächst auf einzelne seiner Gutsnachbarn, dann auf Preußen überhaupt und selbst über dessen Grenzen hinaus auf das übrige Deustchland. Die Hauptsache war, daß seine Bestrebungen zusammentrafen mit den Aufklärungstendenzen des großen Königs und seines trefflichen Unterrichtsministers. Mit diesem kam Rochow in lebhafte Korrespondenz, und Zedlitz nahm von da an in Schulangelegenheiten vielfach seinen Rat in Anspruch; der König aber befahl ausdrücklich die Landschulen nach Rochowschem Muster einzurichten. Und obgleich unter Friedrichs Nachfolger eine Reaktion eintrat, und das berüchtigte Wöllnersche Religionsedikt von 1788 auch der Entwicklung der Volksaufklärung und Volksbildung Gefahr brachte, so ließ sich der Geist doch nicht mehr bannen. Namentlich brach sich der Gedanke mehr und mehr Bahn, daß die Schule Sache des Staates und seiner Organe sei. Und so brachte das scheidende Jahrhundert noch unter Friedrich Wilhelm II. im Allgemeinen Landrecht von 1794 gesetzlich zum Ausdruck, daß die Schulen und Universitäten Veranstaltungen des Staates, nicht Anstalten einzelner Konfessionen seien, nur mit Vorwissen und Genehmigung des Staates errichtet werden dürfen und unter seiner Aufsicht stehen müssen. Friedrich Wilhelm III. aber erklärte, es sei endlich einmal Zeit, für zweckmäßige Erziehung und Unterricht der Bürger- und Bauernkinder zu sorgen und ordnete an, daß im Schulwesen „für alle Provinzen eine Einförmigkeit stattfinden müsse“. Staatsschule und Simultanschule — das achtzehnte Jahrhundert hat sie an seinem Schlusse noch im Prinzip wenigstens gefordert, verwirklicht aber hat sie das neunzehnte Jahrhundert nicht.

Was von Preußen gesagt wurde, gilt auch von anderen deutschen Ländern; so um nur eines zu nennen, von Braunschweig. Seit den vierziger Jahren läßt sich dort in den Dorfschulen der Einfluß des Halleschen Pietismus spüren, auch die Schulbücher des Waisenhauses werden eingeführt. 1751 erfolgte dann die „Ordnung für die Schulen auf dem Lande“ unter dem Herzog Karl I., die als die „erste eigentliche und vollständige Volksschulordnung“ bezeichnet worden ist. Für Lehrerbildung sorgte das 1751 errichtete Seminar in Braunschweig und seit 1753 ein zweites zu Wolfenbüttel. Auch wurde das Prüfungswesen geregelt und durch die Anordnung erneuter Prüfungen bei Versetzungen darauf hingearbeitet, daß sich die Schulmeister nach der Anstellung nicht allzusehr „auf die faule Seite legten“; es war das ein Ersatz für die wie überall so auch hier noch recht mangelhafte Inspektion. In den achtziger Jahren hielt dann der Philanthropinismus auch in Braunschweig seinen Einzug, trotz des heftigen Widerstands der Geistlichkeit; namentlich das Beispiel des Herrn von Rochow fand vielfach Beifall und Nachahmung. Um aber diese Reformen unbehindert durch die Geistlichkeit durchführen zu können, errichtete der Herzog Karl Wilhelm Ferdinand 1786 ein besonderes fürstliches Schuldirektorium und war so der erste, der die Schulbehörde von der Kirchenbehörde und damit die Schule von der Kirche loslöste. Die Philanthropinisten Campe, Trapp und Stuve wurden in das Direktorium berufen und erhielten so Gelegenheit, ihre Ideen, die sich bei dem letzt-

genannten auch auf die Fürsorge des Staates für den Mädchenunterricht erstreckten, in einem ganzen Lande zu verwirklichen. Aber die Sache scheiterte an dem unpraktisch sich überstürzenden Wesen der drei und an dem Widerstand der durch diese Maßregeln tief verletzten Geistlichkeit, und so dauerte die ganze Einrichtung nur vier Jahre. 1790 wurde die alte Verbindung zwischen Kirche und Schule wieder hergestellt, doch blieb der philanthropinistische Geist in der Schule Braunschweigs zunächst noch herrschend.

Endlich muß hier auch der Reformen gedacht werden, die in Österreich durch Felbiger (1724—1788) auf dem Gebiete des Schulwesens unter Maria Theresia und Joseph II. durchgeführt wurden. Felbiger ist uns als Abt in Sagan schon begegnet. Was er an der Heckerschen Realschule in Berlin gelernt hatte, das suchte er nach dem siebenjährigen Krieg in Schlesien zu verwerten, wo zweihunderteinundfünfzig neue Schulen gegründet wurden und unter seinem Einfluß das schlesische Landschulreglement zustande kam. Seine Buchstaben- und Tabellarisierungsmethode, die er in der ersten Abteilung seines Methodenbuchs (1775) nebst dem Zusammenlesen, dem Zusammenunterrichten und dem Katechisieren als die fünf Hauptstücke seiner neuen Lehrart ausführlich beschreibt, stammt von Hähn, dessen Unterrichtsweise er an der Realschule in Berlin kennen gelernt hatte. Nun aber sollte er auf ein noch umfassenderes Arbeitsfeld versetzt werden. In Österreich hatte Maria Theresia schon frühe mit Reformen auf dem Gebiet des Schulwesens begonnen und damit dokumentiert, daß auch sie die Schule als eine Angelegenheit des Staates ansehe und nicht länger mehr ausschließlich in den Händen der Kirche und der Jesuiten lassen wolle. 1764 wurden die Gymnasien staatlicher Aufsicht unterstellt und das Deutsche unter die Unterrichtsfächer aufgenommen. Auch auf die Zustände des Volksunterrichts, die trotz des Eingreifens der Piaristen recht elende waren, war man seitens der Regierung aufmerksam geworden. 1770 legte Graf Pergen einen umfassenden Plan für Verbesserung des Schulwesens vor, durch den „wahre, aber zugleich aufgeklärte und zu den Diensten des Vaterlandes so fähige und willige Christen erzogen“ werden sollten; zu dem Zweck seien allgemeine Trivialschulen in allen Dörfern und Städten, Realschulen und lateinische Schulen in allen Städten einzurichten und auch für Mädchenunterricht zu sorgen. Allein da er die Aufsicht und Leitung dieser Schulen „völlig und beständig“ dem Staat überlassen und die Ordensgeistlichen ganz aus der Schule verbannt wissen wollte, hatte nicht nur die Kaiserin, sondern auch Joseph II. Bedenken gegen die Durchführbarkeit des Entwurfs. Da kam 1773 die Aufhebung des Jesuitenordens, der in Österreich das Schulwesen bis dahin fast ausschließlich besorgt hatte. Dadurch entstand, wie man befürchtet hatte, ein Vacuum, das sich in dem Eingehen vieler Gymnasien alsbald spürbar machte; so mußte man für sie doch wieder auf die Hilfe der Orden zurückgreifen. Zur Hebung des Volksschulunterrichts aber berief man Felbiger, der noch 1774 die allgemeine Schulordnung für Österreich ausarbeitete, worin der Schulzwang nun auch hier ausgesprochen, Schulkommissionen für jede Provinz eingesetzt und überall Knaben- und Mädchenschulen angeordnet, Hauptschulen für jeden Kreis, Normalschulen zur Heranbildung

von Lehrern in jeder Provinz vorgesehen und die Felbigersche Methode für den Unterricht obligatorisch gemacht wurde. Die Aufsicht über die Trivialschulen erhielt in kleinen Orten der Pfarrer, dem aber ein weltlicher Inspektor zur Seite gestellt wurde; die Direktoren der Normalschulen hatten als Mitglieder der Schulkommission die Aufsicht über die Volksschulen ihrer Stadt; das Ganze wurde der Generaldirektion des deutschen Schulwesens in Wien unterstellt. Freilich blieb vieles auf dem Papier, da es mehr noch als an Menschen an Mitteln fehlte und Klerus und Gemeinden heftigen Widerstand leisteten; auch drohte der Mechanismus der Felbigerschen Methode die Schule zum voraus in die spanischen Stiefel einer alles nivellierenden Form und Norm einzuschnüren. Nur wo begeisterte Männer für die Sache eintraten, wie in Böhmen Bischof Kindermann, konnte von Gedeihen und Blüte die Rede sein. Bemerkenswert ist, daß dieser den damals oft gehörten Vorwurf, man wolle die Bauern zu Gelehrten machen, dadurch zu entkräften suchte, daß er in organischer Verbindung mit der Volksschule Arbeits- und Industrieschulen einzurichten gedachte. Dieser Versuch war gerade in Österreich nicht neu. Schon der Staatskanzler Kaunitz und der Graf Pergen hatten auf Zeichnungs-, Handwerker-, Industrie- und Bergbauschulen hingewiesen, und die Normalschulen waren nach der Schulordnung von 1774 ausdrücklich auch darauf hin eingerichtet. Kindermann aber suchte diesen praktischen Zweck im engen Kreis der Volksschule selber zu verwirklichen und schuf damit einen Vorgang, dem man auch in Deutschland an einzelnen Orten nachfolgte. Daß in Österreich mit Josephs II. Tod die Schule allmählich wieder der Kirche anheimfiel, versteht sich von selbst. Immerhin blieb vieles von dem, was er und seine Mutter zu Hebung des Schulwesens getan hatten, bestehen, ein entschiedener Ruck nach vorwärts war doch getan worden; das beweist der Schulkodex von 1806, der das ganze deutsche Schulwesen in Österreich zusammenfassend ordnete, freilich ohne Neues zu schaffen; und die Aufsicht über die Schulen überließ er leider wieder der Geistlichkeit. In den nichtdeutschen Kronländern blieb der Volksunterricht natürlich im elendesten Zustand. Aber auch im deutschen Gebiet machte sich die allgemeine Stagnation der Metternichschen Ära wie überall so ganz besonders im Schulwesen spürbar; Metternich konnte eben für sein System kein wohl unterrichtetes Volk brauchen, daher begegnete er den Lehrern mit unverhohlenem Mißtrauen.

Ganz oberflächlich war endlich, was in Rußland Katharina II. für die Aufklärung des Volkes und die Hebung des Schulwesens tun wollte. Immerhin ist es für die Stärke und Macht des Geistes der Aufklärung im 18. Jahrhundert bezeichnend, daß ihm zuliebe in Rußland — wenigstens potemkinsche Dörfer erbaut wurden.

7. Wir kehren wieder nach Deutschland zurück und hören, was hier Aufklärer und Philanthropinisten auf dem Gebiete des höheren Unterrichts geleistet haben. Aus seinen mit der Aufklärung verwandten Tendenzen und Gedanken heraus hatte der Pietismus und hatten Pietisten die Realschule ins Leben gerufen. Dem durch Hecker in Berlin gegebenen Beispiel folgte am frühesten Braunschweig, wo der Direktor der Waisenhausschule Zwicke

seit 1750 mit dieser eine Realschule verband, an der Christentum und Theologie, Lesen, Schreiben, Rechnen, die deutsche, lateinische und französische Sprache, Mathematik, Mechanik und Baukunst, Geographie, Geschichte, Ökonomie, Briefschreiben und Zeichnen gelehrt werden sollten. Der Grundsatz, keinen etwas zu lehren oder lernen zu lassen, was ihm in seinem ganzen Leben nichts nützen könne, war dabei maßgebend. Aber zu einer Blüte hat es diese Anstalt nicht gebracht. Zunächst war dies nur mit der Heckerschen Schule in Berlin der Fall, die, mit Privilegien aller Art ausgestattet, vor allem auch als Schullehrerseminar und Musterschule diente und daher unentbehrlich war. Wenn aber Hecker anfangs in seiner aus einem Bündel von Fachschulen bestehenden Anstalt die Absicht hatte, schon auf der Schule alles das zu treiben, was man im späteren Berufsleben unmittelbar brauchen könne, so suchte Resewitz, der in Kopenhagen eine Realschule gründete, dieser ein festeres und einheitlicheres Ziel zu geben durch seine 1773 erschienene Schrift „die Erziehung des Bürgers zum Gebrauch des gesunden Verstandes und zur gemeinnützigen Geschäftigkeit“. Für die bürgerlichen Kreise, führte er aus, sei keine gelehrte Bildung notwendig, sondern eine praktische, die sich hauptsächlich in der Methode von jener unterscheide: die Sinne seien zu bilden, von der Erfahrung sei auszugehen; dabei müsse auf die örtlichen Verhältnisse Rücksicht genommen und müssen diese Bürgerschulen je nach der Bevölkerung mehr für Landleute oder für Handwerker oder für Kaufleute eingerichtet werden. Solche Gedanken fielen bei dem Freiherrn von Zedlitz auf fruchtbaren Boden: er berief Resewitz nach Kloster Bergen bei Magdeburg und beauftragte ihn, Bürgerschulen, wie er sie in seinem Buche beschrieben, in allen Städten einzurichten oder kleine Lateinschulen unter Beseitigung des gelehrten Unterrichtsstoffes in solche umzuwandeln. Aber Resewitz war Theoretiker und leistete in der Praxis wenig oder nichts, und die weitgehenden Pläne des Freiherrn von Zedlitz vereitelte ohnedies der Mangel an den dazu nötigen Mitteln. Daher bedeutet das Kabinettschreiben Friedrichs an seinen Minister vom 5. September 1779 zunächst die Rückkehr zu der alten Zweiteilung (Dorfschulen und lateinische Schulen) und den Verzicht auf jene dritte Gattung von Real- oder Bürgerschulen in weiterem Umfang, wenn es hier heißt: „Lateinisch müssen die jungen Leute absolut lernen, davon gehe ich nicht ab, es muß nur darauf raffinieret werden, auf die leichteste und beste Methode, wie es den jungen Leuten am besten beizubringen; wenn sie auch Kaufleute werden oder sich zu was anderem widmen, wie es auf das Genie immer ankommt, so ist ihnen das doch allezeit nützlich, und kommt schon eine Zeit, wo sie es anwenden können.“

Diese Äußerung zeigt aber auch zugleich, daß Friedrich der Große mit den Leistungen der lateinischen Schulen nicht zufrieden war. Meist begnügen sie sich damit, meint er, das Gedächtnis der Schüler mit Kenntnissen anzufüllen, das Wichtigste dagegen, die Gewöhnung an eigenes Denken, die Ausbildung des Urteils, die Erhebung des Geistes und die Veredelung der Gesinnung werde zu wenig ins Auge gefaßt; ebenso fehle es an Berücksichtigung der Individualität. Darin und in der richtigen

Art die klassischen Schriftsteller zu lesen gebühre einzig den französischen Jesuiten Anerkennung und Lob. Deutsche Gelehrte können selten einen griechischen oder lateinischen Autor ohne Schwierigkeit lesen; die meisten Gymnasiallehrer seien pedantisch, nachlässig und unwissend. Da er so gewahr geworden, daß bei den Schulanstalten noch viele Fehler seien, forderte er in jenem Kabinettschreiben an Zedlitz eine Verbesserung des Unterrichts in Rhetorik, Logik und den beiden alten Sprachen. Logik ist vor allem nötig; denn „wer zum besten räsonnieren kann, wird immer zum weitesten kommen, besser als der, der nur falsche Schlüsse zieht“; als Lehrbuch hierfür empfiehlt sich die Logik von Wolf, sie ist „die beste im Deutschen, wohl ein bisgen weitläufig, aber man kann sie abregieren lassen“. „Wegen der Rhetorik ist der Quintilian, der muß verdeutschet und darnach in allen Schulen informiert werden.“ Diese beiden Fächer sind für alle Stände, alle Menschen haben sie gleich nötig. „Das Lateinische muß nach den Auctoribus classicis mit den jungen Leuten durchgegangen werden, und die Lehrer und Professores müssen es durchaus wissen, sowie auch das Griechische. Die Auctores classici müssen auch alle ins Deutsche übersetzt werden, damit die jungen Leute eine Idee davon kriegen, was es eigentlich ist, sonsten lernen sie die Worte wohl, aber die Sachen nicht.“ Von Autoren nennt der König Xenophon, Demosthenes, Sallust, Tacitus, Livius und „von Cicero alle seine Werke und Schriften, die sind alle sehr gut, desgleichen der Horatius und Virgil, wenn es auch nur in Prosa ist“. Denn es handle sich nicht bloß um „den Sinn der Redensart und Wörter, sondern um die Kunst im Reden und Dichten, um ihre Schönheit im ganzen, ihre Ökonomie und Einrichtung, kurz um das Feine im Geschmack der Alten“. Diese sollen den Deutschen denselben Dienst leisten wie den Franzosen und Italienern, ihren Geschmack, ihre Sprache, ihren Stil bilden und eine bessere Periode der deutschen Literatur heraufführen. Daß damit der Aufklärer zum Neuhumanisten wird und die utilitaristische Auffassung der Rücksicht auf die allgemeine formale und ästhetische Bildung Platz machen muß, liegt auf der Hand. Neben jenen drei Fächern, die ihm in erster Linie stehen, verlangt der König aber auch den Gebrauch einer guten deutschen Grammatik und Unterricht in der Geschichte; dabei solle man sich in der alten Geschichte auf die Hauptsachen beschränken, dagegen die neuere etwas genauer durchnehmen, was, wie er meint, „spielend angehe“; endlich nennt er auch noch die Geometrie. Zur Bildung des Charakters dient neben der Geschichte besonders der Religionsunterricht; vielleicht wäre es auch zweckmäßig, Katechismen der Moral zu verfassen, die der Jugend von Kindheit an den Gedanken einprägten, daß die Tugend die unerläßliche Bedingung des Glückes sei. In allem diesem wußte sich der König mit seinem Unterrichtsminister eins. Wenn Zedlitz als Ziel des höheren Unterrichts „die allgemeine Entwicklung des Verstandes und aller ihm untergeordneten Vermögen des Geistes, Einflößung rechtschaffener praktischer Grundsätze der Sittlichkeit und zum Dritten die Fundamentalbegriffe und Beobachtungen bezeichnet, worauf jeder besondere Teil der Wissenschaften und der Literatur sich gründet“, so sieht man, wie auch dieser

Freund des Philanthropinismus[1]) bereits über ihn hinaus der neuhumanistischen Auffassung des Unterrichts zustrebt. Auch die Wertschätzung der klassischen Sprachen und die Betonung des Griechischen, das er nicht bloß um des Neuen Testaments willen betrieben wissen will, zeigt ihn uns auf neuen Wegen.

Was aber Friedrich und sein Minister theoretisch dachten, dem wollten und konnten sie auch in der Praxis Geltung und Nachachtung verschaffen. Dabei war es gewiß wohlgetan, wenn der König in jenem Kabinettschreiben bestimmte, es solle mit der Schulbesserung in den großen Städten als Königsberg, Stettin, Berlin, Breslau, Magdeburg u. s. w. der Anfang gemacht werden. Freilich setzte der pietistische Geist selbst hier seinen aus dem Prinzip der Aufklärung hervorgehenden Reformen energischen Widerstand entgegen: in Breslau erklärte das Stadtkonsistorium, „der Untertan sei der beste, welcher am meisten (sic!) glaube und der der schlechteste, welcher am meisten räsonniere"; und ebensowenig wollte sich in Königsberg das Collegium Fridericianum fügen. Allein der Minister wies solche „auf Dummheit gegründete Sicherheit" energisch zurück, griff mit seinen Maßregeln durch und beseitigte Männer wie den Abt Hähn in Klosterbergen, von dem der König sagte: „der Abt taugt nichts, man muß einen anderen an die Stelle haben, kein Mensch will jetzo seine Kinder dahin schicken, weil der Kerl ein übertriebener pietistischer Narr ist." Dagegen gelang es namentlich für Berlin tüchtige Rektoren zu gewinnen, so Meierotto, „den König unter den Rektoren", an das Joachimsthaler und Gedike an das Friedrich-Werdersche Gymnasium. Beide zeigten sich als Aufklärer darin, daß sie im Unterricht darauf drangen, daß der Schüler selbst und selbständig denke — aus diesem Grunde hat Gedike die Sitte der häuslichen Präparation auf die Klassenlektüre eingeführt —, und daß sie den Realien an ihren Anstalten die Türen möglichst weit öffneten. Speziell betonte Gedike die Verbindung des wissenschaftlichen oder Sachunterrichts mit dem philologischen Sprachunterricht und betrieb das Griechische mit großem Nachdruck und ganz losgelöst vom Neuen Testament. Den Einfluß der Philanthropinisten auf ihn aber zeigt die Einführung einer lateinischen Übersetzung des Campeschen Robinson an seiner Schule und die Forderung, nicht mit abstrakten grammatischen Regeln, sondern mit einfachen Erzählungen den Sprachunterricht zu beginnen. Und ähnlich ging Meierotto in seiner 1785 erschienenen lateinischen Grammatik in Beispielen aus den klassischen Schriftstellern nicht von der grammatischen Regel, sondern von dem Beispiel aus, von dem sich der Knabe induktiv und durch eigenes Denken die Regel selber abstrahieren solle. Bewähren freilich konnte sich diese Methode nicht; denn sie übersteigt das Können des Schülers und mutet diesem zu, was Sache des philologischen Forschers und Gelehrten ist.

Zur Hebung des Gymnasialwesens dienten aber auch noch andere Maßregeln. In erster Linie die materielle Besserstellung des Lehrerstandes und Geldbewilligungen für bauliche Einrichtungen, Schulbibliotheken und Schulsammlungen, wobei freilich in dem armen Friederizianischen Staat

[1]) Von dem Basedowschen Kupferwerk meinte er, dasselbe „sollte das erste Handbuch aller Erzieher sein"; cfr. dagegen das oben erwähnte Urteil Goethes.

der Wille größer war als das Können. Weiter wurden die höheren Lehrer von den Kantoren und Schulmeistern bestimmt gesondert, einige erhielten den Professorstitel, und auch sonst gaben persönliche Auszeichnungen einzelner durch den König und den Minister dem Stand höhere Schätzung. Endlich sorgte man für die Lehrerbildung, so zuerst in Halle, wo freilich das Institutum paedagogicum unter der Direktion Trapps nicht gedeihen wollte. Dagegen gelang es Zedlitz, wenn auch erst nach Friedrichs Tod, 1787 in Berlin in Anlehnung an das Friedrich-Werdersche Gymnasium ein pädagogisches Seminar ins Leben zu rufen und Gedike zum Leiter desselben zu machen. Für fünf „Schulamtskandidaten" wurden Geldmittel ausgeworfen; die Hauptaufgabe sollte sein, daß die jungen Leute unterrichten lernten, indem sie „unter der Aufsicht eines erfahrenen Schulmanns zu allen Geschäften und Verhältnissen ihres künftigen Standes und Amtes zugezogen" wurden; sie hatten Stunden zu geben, zu hospitieren, Berichte über ihre Erfahrungen abzufassen und in der „pädagogischen Sozietät" in Referaten und Debatten über pädagogische Themata sich auszusprechen; die damit verbundene „philologische Sozietät" diente zur Erhaltung und Auffrischung ihrer wissenschaftlichen Kenntnisse.

In demselben Jahre 1787 war aber Zedlitz noch ein anderes Größeres gelungen, die Errichtung des Oberschulkollegiums als einer selbständigen, staatlichen, von der Kirche losgelösten Unterrichtsbehörde, das „die Direktion des sämtlichen Schuldienstes zur alleinigen Pflicht" hatte. Es bestand aus dem Minister, einigen praktischen Schulmännern und einem der Landesverwaltung kundigen höheren Beamten und stand als Immediatbehörde unmittelbar unter dem König. Es hatte die Beaufsichtigung über die gesamte äußere und innere Verfassung aller Unterrichtsanstalten von der Dorfschule bis hinauf zur Universität, hatte die Lehrer zu prüfen und alle allgemeinen Einrichtungen und Anordnungen zu treffen. Zu Mitgliedern wurden unter anderen Meierotto und Gedike ernannt. An Kompetenzstreitigkeiten mit den kirchlichen Behörden fehlte es freilich, namentlich zu Anfang nicht, und das frömmelnde Regiment Friedrich Wilhelms II. stand dabei nicht durchweg auf der Seite der neuen, sich mühsam durchsetzenden Behörde, wenn es nicht nur das Joachimsthalsche Gymnasium, sondern auch die schlesischen und sämtliche reformierte Schulen ihrer Oberaufsicht entzog.

Neben der schon erwähnten Einrichtung eines pädagogischen Seminars in Berlin war eine der ersten und folgenschwersten Maßregeln des neuen Oberschulkollegiums die Einführung des Abiturientenexamens im Jahr 1788, die als die letzte Tat des Friederizianischen Ministers von Zedlitz noch hier und in diesem Zusammenhang zu besprechen ist, obwohl die Verfügung selbst nicht mehr von ihm, sondern bereits von Wöllner unterzeichnet wurde. Der Gedanke hierzu war nach einem Königsberger Vorgang von der Universität Halle ausgegangen: der Unwissenheit der Studenten, wenn sie die Hochschule bezogen, sollte entgegengewirkt werden. Während aber in dem Gutachten der Hallenser die Vornahme der Prüfung an der Universität und durch sie in Aussicht genommen wurde, wollten sie andere den Lehrerkollegien der Gymnasien zugewiesen sehen oder dachten an besondere Examinationskommissionen. Das Oberschulkollegium

entschied sich für die Prüfung durch die Lehrerkollegien unter Teilnahme eines Kommissars aus dem Provinzialschulkollegium.[1]) Alle diejenigen, welche von der Schule aus zur Universität übergehen wollten, sollten sich dieser Prüfung unterwerfen. Testiert wurde ihnen lediglich Reife oder Nichtreife. Aber auch die nicht bestandenen Schüler hatten das Recht, die Universität zu besuchen, nur hatten sie keinen Anspruch auf Stipendien und sonstige Benefizien, und mußten sich ebenso wie die Zöglinge von (nicht berechtigten) Privatanstalten oder solche, die überhaupt keine Schule besucht hatten, auf der Universität selbst einer Prüfung unterziehen. Übrigens konnten die Universitäten auch die mit dem Reifezeugnis Entlassenen nachprüfen, wenn sie gegen ihre Kenntnisse Bedenken hatten. In das Zeugnis sind die Urteile über die Leistungen in den alten und neueren Sprachen, insbesondere auch in der Muttersprache, und ebenso über die wissenschaftlichen Kenntnisse, vor allem in der Geschichte aufzunehmen. Über den Verlauf der Prüfung ist an das Provinzialschulkollegium und durch diese Zwischeninstanz an das Oberschulkollegium zu berichten. Den Entwurf der Verordnung hatte Gedike, das Schema für die Zeugnisse Meierotto ausgearbeitet. Wie diese Einrichtung sich weiter entwickelte, werden wir später sehen. Hier bildet sie den Abschluß der Maßregeln, die im Staat des aufgeklärten Despotismus konsequent auf die Loslösung der Schule von der Kirche und auf die Verstaatlichung der ersteren berechnet waren.

Wenn wir hier noch übergehen, daß sich Zedlitz durch die Berufung Fr. A. Wolfs nach Halle auch um den Neuhumanismus verdient gemacht hat, so ist dagegen in diesem Zusammenhang von den Anstalten zu reden, die im Friederizianischen Zeitalter selbst geschaffen oder reformiert, an Traditionen weniger gebunden waren und darum den Geist der Zeit reiner zum Ausdruck bringen konnten als die alten Lateinschulen. Es waren dies verschiedene Ritterakademien, vor allem die in Berlin im Jahr 1765 vom König persönlich ins Leben gerufene Académie des nobles. Hier sollten junge Edelleute so erzogen werden, daß sie je nach ihrer Begabung für den Krieg oder für die Politik tauglich würden. Daher müssen die Lehrer eifrig bemüht sein, nicht nur ihr Gedächtnis mit nützlichen Kenntnissen anzufüllen, sondern sie müssen vor allem ihrem Verstand eine gewisse Beweglichkeit geben, die sie befähigt, sich mit irgend einem Gegenstand ernstlich zu beschäftigen. Besonders haben sie die Vernunft ihrer Zöglinge zu entwickeln und ihr Urteil zu bilden; zu dem Behuf müssen sie sie daran gewöhnen, sich klare und bestimmte Begriffe von den Dingen zu machen und sich nicht mit unklaren, verworrenen Vorstellungen zu begnügen. Der Einfluß der Wolfschen Philosophie ist in diesem allgemeinen Teil der Instruktion unverkennbar. Unterrichtsgegenstände waren Latein, Religion und Französisch; darauf folgte die Rhetorikklasse mit Logik, Grammatik, Geschichte und Geographie; Metaphysik, Mathematik und Rechtslehre machten den Schluß. In der Logik handelte es sich um Schärfung des Verstandes; daher ist mehr Gewicht auf strenge Definitionen als auf die verschiedenen Formen der Schulschlüsse zu legen. Für die

[1]) In ihrer heutigen Verfassung stammt diese Zwischeninstanz allerdings erst aus dem Jahr 1825.

Rhetorik empfiehlt der König französische Übersetzungen von Ciceronianischen und Demosthenischen Reden, einen kleinen Poesiekursus, um den Geschmack der Zöglinge zu bilden, und eine Geschichte der schönen Künste, wobei der Lehrer diese „in Griechenland, ihrer Wiege aufsuchen, dann zur zweiten Epoche der Künste unter Cäsar und Augustus übergehen wird, zur Wiedergeburt der schönen Wissenschaften zur Zeit der Medicis, zu der Blütezeit, die sie unter Ludwig XIV. erreichten, und er wird mit den berühmtesten Personen schließen, die sie in unseren Tagen pflegen". Das Studium der politischen Geschichte sollte in der Hauptsache nur von Karl V. bis auf unsere Tage reichen; denn diese interessanten Ereignisse hängen mit unserer Zeit zusammen, und es ist einem jungen Menschen, der in der großen Welt leben will, nicht gestattet, Geschehnisse nicht zu kennen, die in die Kette der in Europa sich abspielenden Vorgänge gehören und sie bilden. Doch sollte auch ein Auszug der alten Geschichte nicht fehlen; denn der König erkannte wohl, wie durch sie die Vaterlandsliebe im Herzen der Jugend entflammt und diese mit edlen Empfindungen erfüllt werde. In der Geographie mahnte er, da Deutschland das Vaterland der jungen Leute sei, auf die größten Einzelheiten einzugehen, hinsichtlich der Fürsten, die es regieren, der Flüsse, die es durchfließen, der Hauptstädte jeder Provinz, der Reichsstädte u. s. w. Von einem spezifischen Preußen- oder Hohenzollerntum im Unterricht der Geschichte und Geographie weiß dagegen dieser größte Hohenzoller und Preußenkönig nichts.

Schon die Geschichte dient zur Einflößung philosophischer Ideen, zur Aufklärung und Bekämpfung von Aberglauben und Fanatismus. Die Metaphysik aber beginnt mit einem Kursus über Moral, wobei von dem Grundsatz ausgegangen wird, daß die Tugend sehr nützlich sei für den, der sie ausübt und daß ohne sie die Gesellschaft nicht bestehen könnte; der Lehrer soll daher vor allem trachten, „aus seinen Zöglingen Tugendenthusiasten zu machen". Darauf folgt die „Geschichte der menschlichen Meinungen", d. h. der Philosophie, wobei sich der Lehrer besonders bei Locke aufhalten soll. Disputationen über die verschiedenen Systeme schließen sich an. Der Mathematiker soll begreifen, daß „man nicht die Absicht hat, Bernouillis oder Newtons zu bilden", und daher als besonders nützlich vor allem Trigonometrie und Festungslehre treiben, einen historischen Kursus über Astronomie halten und die Anfangsgründe der Mechanik hinzufügen. Der Rechtslehrer bedient sich des Hugo Grotius für seinen Unterricht und gibt seinen Zöglingen einen Begriff von dem Recht des Bürgers, des Volkes und des Herrschers; er mache aber, fügt der Verfasser des Antimachiavell hinzu, darauf aufmerksam, „daß das öffentliche Recht, wenn ihm die Korrektivgewalt fehlt, um sich Beachtung zu sichern, nur ein leerer Wahn ist, den die Herrscher in Tatberichten und Manifesten zur Schau tragen, selbst dann, wenn sie es verletzen". Schließen soll er mit der Friederizianischen Gesetzgebung, die „eine Zusammenstellung der Landesgesetze ist und daher jedem Bürger bekannt sein muß".

Was die innere Zucht betrifft, so wurden je drei Zöglinge einem Erzieher unterstellt. Diesem empfiehlt der König, Schelmenstücke und lustige Streiche hingehen zu lassen und sich wohl zu hüten, Heiterkeit, Witze

und alles, was Geist verrät, zu unterdrücken. Streng soll er nur sein, wo das Gemüt ins Spiel kommt; aber bei Gefängnisstrafe wird ihm verboten, die Zöglinge zu schlagen: „es sind Leute von Stand, denen man Seelenadel einflößen muß: man muß ihnen Strafen auflegen, welche den Ehrgeiz stacheln, nicht aber solche, die sie erniedrigen.“ Endlich wird auch für Leibesübungen, d. h. für Unterricht im Tanzen und Reiten gesorgt und für die Erholungszeit Ballspiel gestattet.

Haben wir in dieser Berliner Akademie für Leute von Stand und Welt den prägnantesten Ausdruck des Friederizianischen Geistes der Aufklärung, wie er sich in der Gestaltung des Unterrichts und der Erziehung betätigte, so war die Reorganisation der Ritterakademie zu Liegnitz im Jahr 1774 wesentlich das Werk des Freiherrn von Zedlitz, der hier seine dem Philanthropinismus entstammenden Grundsätze mit gutem Erfolg zur Anwendung gebracht hat.

Dagegen ist, mehr noch als die Berliner Adelsakademie Friedrichs des Großen, die hohe Karlsschule in Stuttgart eine spezifische Schöpfung dieses pädagogischen Zeitalters, eine ganz selbständige und originelle Leistung des 18. Jahrhunderts auf dem Gebiete des Schulwesens überhaupt. Der Zusammenhang mit den Gedanken des großen Preußenkönigs wird hergestellt durch die Person ihres Gründers, des Herzogs Karl Eugen von Württemberg, für den Friedrich im Jahr 1744 einen kurzen „Fürstenspiegel“ geschrieben hat. Aber freilich erst viele Jahre später, wie Schubart spottend gesagt hat:

Als Dionys von Syrakus
Aufhören muß,
Tyrann zu sein,
Da ward er ein Schulmeisterlein,

erinnerte sich dieser kleine Despot, daß er nicht bloß ein Nachfahre der Versailler Könige, sondern auch ein Schüler Friedrichs und ein Sohn des Jahrhunderts der Aufklärung sei. Seit 1767 wandte der Herzog dem Unterrichtswesen seine Aufmerksamkeit zu. Ein mehrwöchentlicher Aufenthalt in Tübingen zeigte ihm das veraltete, mit dem Zeitbewußtsein im Widerspruch stehende Wesen dieser schwäbischen Universität und der Universitätsbildung überhaupt. Diese Erkenntnis brachte ihn zunächst ab von dem Plan, mit der Tübinger Hochschule eine Offiziersakademie zu verbinden. Seit 1770 ließ er dann auf seinem Residenzschloß Solitude eine Anzahl Soldatenkinder „durch fähige Unteroffiziere in Lesen, Schreiben, Rechnen und Christentum“, in Zeichnen und Geometrie unterrichten, um so für seine Bauten und Gartenanlagen tüchtige Arbeitskräfte zu gewinnen oder auch Orchester und Ballet aus ihnen zu rekrutieren. Bald erscheinen auch Französisch, Geschichte und Geographie auf dem Lehrplan dieser Schule, die somit durchaus realistisch war, während die erste eigentliche Realschule des Landes erst 1783 (in Nürtingen) eingerichtet worden ist. Ein mit dieser herzoglichen Anstalt verknüpftes Waisenhaus hatte nur kurzen Bestand. Dagegen gewann Karl Freude am Verkehr mit den Knaben, und so kam er auf den Gedanken, hier unter seinen Augen seinen künftigen Offizieren und Beamten eine zeitgemäßere Erziehung und Bildung angedeihen zu lassen, als sie sie in Tübingen hätten finden können. Zu diesem Zweck wurde am 11. Februar 1771 eine „Militärische Pflanzschule“

mit jenen beiden schon bestehenden Anstalten verbunden; zu den an ihnen gelehrten Fächern trat hier reichlicher Lateinunterricht hinzu. Dieser dritte Teil wurde bald zur Hauptsache, wie er es auch in kurzem auf die Normalzahl von 330 Schülern gebracht hat. Zu Lehrern nahm der Herzog junge Theologen aus dem Stift, je die ersten ihrer Promotion, und gab dadurch dem Ganzen den festen Halt der in den „Klöstern“ gepflegten altwürttembergischen Schultradition. Zugleich kam durch diese „Stiftler“ ein philosophischer Geist in den Unterricht der neuen Schule. Bald wurde die Anstalt, die 1773 den Titel Herzogliche Militärakademie erhielt, ohne auch nur a parte potiore dazu berechtigt zu sein, nach Stuttgart verlegt (1775) in einer inzwischen noch einmal erweiterten Gestalt: zu der militärischen Abteilung kam eine solche für Kameralisten, für Jäger und für Juristen hinzu, und in Stuttgart auch eine für Mediziner und Handlungswissenschaft; endlich wurden vor den Beginn dieser Berufsabteilungen, den oberen Klassen eines Gymnasiums entsprechend für alle Studierende philosophische Abteilungen eingeschoben und so das Ganze zu einer Vereinigung von Schule und Universität gemacht, als welche sie unter dem Namen der hohen Karlsschule von Joseph II. 1781 ausdrücklich anerkannt worden ist. Daneben bestand noch die Académie des Arts und seit 1773 auch die École des demoiselles mit fünfundzwanzig Zöglingen, von 1775 an beide ebenfalls in Stuttgart.

Von den drei Abteilungen, in welche dieser universale Schulorganismus zerfiel — Künstler, Gymnasiasten, Studenten —, interessiert uns nur die mittlere, die philologische und philosophische, die zusammen als Unter- und Obergymnasium die Vorbereitung für die sogenannten Bestimmungsabteilungen (Fakultätsstudien) zu geben hatte. Wenn wir hier von den vielfachen und zum Teil tief einschneidenden Wandlungen der Schule absehen, so bildete in den sechs Klassen dieser „philologischen“ Abteilung das Lateinische mit achtzehn bis fünfundzwanzig wöchentlichen Stunden das Hauptfach; dazu kam von der untersten Stufe an in allen Klassen Griechisch mit je drei bis acht Stunden,[1]) das dann freilich seit 1783 aufhörte obligatorisch zu sein. So war der klassische Unterricht keineswegs vernachlässigt. Wenn die Württemberger trotzdem klagten, daß man auf der Akademie kein „fermer Lateiner“ werden könne, so hängt das mit der neuen Art der Behandlung zusammen: nicht um sprechen und schreiben zu lernen, trieb man die klassischen Sprachen; die Kompositionsübungen, die an den Lateinschulen des Landes die Hauptsache waren, wurden hier auf ein Mindestmaß beschränkt, das Anfertigen lateinischer Verse wurde kaum geübt; dafür wurde alles Gewicht auf die Lektüre gelegt, die sehr reichhaltig, systematisch und zweckmäßig ausgewählt war. Der Endzweck war, „einen guten Schriftsteller Roms verstehen zu lernen“; daher betonte man die gute Übersetzung ins Deutsche und die richtige sachliche Erklärung. Dieselben Gesichtspunkte einer umfassenden Kenntnis des antiken Geistes- und Kulturlebens galten auch für das Griechische, das an den

[1]) Die letztere Zahl gilt erst für die Zeit, da die Organisation, die beständig im Fluß war, einen gewissen Abschluß erreicht hatte; anfangs, als Schiller diese Klassen besuchte, waren dafür nur 3 Stunden ausgeworfen. Immerhin hat Schiller Griechisch gelernt.

alten Gelehrtenschulen, ähnlich wie das Hebräische, nur noch um des Neuen Testaments willen getrieben wurde, und von dem daher selbst auf den Gymnasien viele, oft mehr als die Hälfte der Schüler dispensiert waren. Neben die beiden alten Sprachen trat dann sofort als dritte Sprache das Französische mit sechs bis acht Stunden in allen Klassen. Das Deutsche findet sich zunächst auf dem Lehrplan nicht; doch wurde ausdrücklich gemahnt, sich „der Reinlichkeit der deutschen Sprache im Reden und Schreiben zu befleißen“; und selbst ein besonderer Unterricht in Grammatik und Aufsatz ließ nicht lange auf sich warten: Redekunst, Poetik und deutscher Stil wurden zeitweise gelehrt und „Übungen in Aufsätzen und Briefen“ abgehalten, seit 1783 war sogar ein deutsches Lesebuch im Gebrauch. Dagegen blieb die Einführung in die deutsche Literatur nach wie vor ausgeschlossen, da der Herzog dafür kein Verständnis hatte; gleichwohl wußte sie Professor Abel als Kontrebande gelegentlich einzuschmuggeln. Auch den Realien war reichlich Raum zugemessen, namentlich der Geographie und Mathematik mit Physik. Geschichte galt als ein wichtiger Lehrgegenstand. Der Religionsunterricht, der in allen Lehrplänen obenansteht, war korrekt, doch ohne intensivere Wirkung.

Während nun aber die übrigen Fächer in den philosophischen Klassen (oberem Gymnasium) in derselben Weise fortgesetzt wurden und sogar noch zwei Stunden für Englisch hinzukamen, trat das sprachliche Element hier weit zurück hinter den acht und vierzehn Stunden Philosophie. Das war das Neue und Eigenartige an dieser Schule, daß auf ihr die Philosophie zwei bis drei Jahre lang als Vorbereitung für die Fachstudien „nach ihrem ganzen Umfang“ gelehrt wurde. Professor Abel, dessen Stärke in der Psychologie lag, mußte den „Entwurf zu einer Generalwissenschaft oder Philosophie des gesunden Verstandes zur Bildung des Geschmacks, des Herzens und der Vernunft“ ausarbeiten. Darnach sollte in planmäßigem Aufsteigen vom Leichteren zum Schwereren gehandelt werden 1. von der Körperwelt (Geschichte, Gesetze und Philosophie derselben); 2. von dem Menschen (Psychologie, Philosophie der Geschichte; Moral, schöne Wissenschaften, Logik; das Leben eines wahren Weltweisen); 3. von der Welt überhaupt (Gesetze, nach denen sie regiert wird, Bestimmung, Ursprung); 4. vom Weltschöpfer. Man sieht, es war die Popularphilosophie des 18. Jahrhunderts, und man begreift auch, daß der Tübinger Wolfianer Ploucquet (1716—1790) diese Behandlung des Faches „nicht für gründlich“ erklärte. Auch hat man sich auf Grund seines Gutachtens in der Praxis etwas bestimmter an die sieben Fächer: Psychologie, Moral mit Ästhetik, Ontologie, Kosmologie, natürliche Theologie, Logik, Geschichte der Meinungen der Philosophen gehalten und ihnen dann noch eine Enzyklopädie und Methodologie aller Wissenschaften nachfolgen lassen. Offenbar sollte dieser philosophische Unterricht das leisten, was man heute formale Schulung nennt, und zugleich nach rückwärts und nach vorwärts das Viele, was den Schülern geboten wurde, zu einem einheitlichen Ganzen zusammenfassen, indem es dadurch von ihnen mit dem Denken durchdrungen und innerlich angeeignet werden konnte. Daß dieser Zweck erreicht wurde, das zeigt doch nicht nur der einzige Schiller mit seinem über-

schauenden und ordnenden Geiste und seinem intensiven philosophischen Interesse, auch nicht nur auf naturwissenschaftlicher Seite Cuvier mit seinem „esprit vaste et organisatoire“, sondern selbst den Durchschnittstalenten der Karlsschule wird nachgerühmt, daß ihnen diese philosophische Schulung einen weiten, auf das Ganze gerichteten Blick und eine in die Tiefe dringende Energie des Denkens gegeben habe. Erreicht aber wurde das vor allem deshalb, weil man sich nicht damit begnügte, den Schülern den Lehrstoff vorzutragen und ein dogmatisches Wissen mitzuteilen, sondern weil man sie vor allem auch zur Privatarbeit und damit zur Selbsttätigkeit anhielt und sie lehrte und nötigte, das Gelernte in sich zu verarbeiten. Die Zahl der Arbeitsstunden betrug für alle acht am Tag: davon waren aber nur in den untersten Klassen die meisten wirkliche Unterrichtsstunden; in der Philosophie dagegen kamen auf vier und sechs wöchentliche Lehrstunden ebensoviele Beschäftigungsstunden, und auch im Lateinischen wurde in den obersten Klassen fast die Hälfte der Zeit dem Privatfleiß zugewiesen. Der philosophische Unterricht selbst aber bestand in dialektisch prüfender Besprechung mit häufigen Examinatorien und Disputierübungen; die Arbeitsstunden waren zu schriftlicher Wiederholung, zur Anfertigung von Aufgaben und zum excerpierenden Lesen bedeutender Werke bestimmt, damit die Schüler sich „nach und nach zum Selbstdenken, zum vernünftigen Raisonnement, zum geschickten Ausdruck und zum verständigen Lesen der Bücher“ gewöhnten. Endlich wurde alles das unterstützt und begünstigt durch Vervielfältigung der Klassen je nach dem Stand der Kenntnisse der einzelnen, so daß in jeder Abteilung nur wenige an Kenntnissen einander möglichst gleichstehende Schüler zusammen unterrichtet wurden.

Mit diesem von der Ansicht getragenen Unterricht, daß in den jungen Menschen die eigene Kraft geweckt werden müsse, stand dann freilich die erzieherische Seite der Akademie in grellstem Widerspruch. Gewiß war auch hier der Grundsatz des Herzogs richtig, daß Arbeit das beste Schutzmittel gegen sittliche Verirrungen und die Atmosphäre sei, in der bei jugendlichen Naturen auch der Charakter am kräftigsten und gesündesten sich auswachsen könne. Allein die militärische Disziplin, die wir in einem Internat an sich nicht tadeln wollen, wurde doch durch den Intendanten Seeger und die die Aufsicht führenden Offiziere und Unteroffiziere in solch unfreier Weise gehandhabt, daß, wie noch heute in unseren Kadettenhäusern, die Individualität durch sie aufs schwerste gefährdet und in ihren Rechten übel verkümmert wurde. Dazu kam als das hauptsächlichste Mittel, durch das zur Arbeit angetrieben wurde, ein recht äußerlicher Ehrgeiz, der durch Lokationen und öffentliche Verkündigung derselben, durch feierliche Examensschaustellung und pomphafte Preisverteilung, durch Auszeichnung mit akademischen Orden und Verleihung von Titeln angestachelt wurde. „Chevalier“ hieß, wer gleichzeitig vier, „Grand-Chevalier“, wer acht Preise in wissenschaftlichen Fächern erhielt. Am schlimmsten aber wirkte der starke Wille Karls, der keinen fremden Willen neben sich aufkommen ließ: er führte, wie Seeger einmal sagte, „das wissenschaftliche und das polizeiliche Ruder zugleich“; doch war daneben der Einfluß des Intendanten natürlich auch nicht klein. Ganz besonders ver-

hängnisvoll aber machte sich das Temperament des Herzogs fühlbar, das ihn überall hastig und plötzlich dazwischen greifen und niemals die Resultate einer Maßregel geduldig abwarten ließ. Endlich — der, der so despotisch waltete, war ein Fürst: so verband sich mit dieser militärischen Internatserziehung ein höfischer und byzantinischer Geist, der die schwächeren Naturen servil und schlaff machen, die stärkeren zu revolutionärem Trotz aufreizen mußte. Auch die Reden, in denen die Zöglinge ihrer Dankbarkeit gegen den herzoglichen Wohltäter und ihrer Verehrung gegen seine Maitresse und spätere Gattin öffentlich Ausdruck geben mußten, erscheinen uns jedenfalls als Ausfluß eines übeln Byzantinismus. Damals freilich wirkte und erschien das alles nicht ganz so schlimm. Die Zeit war eine andere und nichts anderes gewöhnt; und vergessen wollen wir doch auch nicht, daß der Herzog trotz solcher Mißgriffe nicht nur ein Herz für seine Schule, sondern auch wirkliche Liebe zu seinen Zöglingen und eine gewisse natürliche Begabung zum Erziehen hatte. Allein trotzdem — daß man in der „Akademie" zwar frei denken lernte, aber nicht frei handeln und meistens auch nicht frei reden durfte, das war ein innerer Widerspruch, an dem ihre Erziehung krankte. Daran hätte die Schule zugrunde gehen müssen, auch wenn sie nicht durch den Widerstand der kleinstaatlichen und klein denkenden Stände, durch die Eifersucht der Tübinger Universität, durch das Mißtrauen der Kirche gegen die von dem katholischen Herzog gegründete simultane Anstalt und durch den Stumpfsinn eines bildungsfeindlichen Nachfolgers unmittelbar nach dem Tode Karl Eugens ein vorzeitiges Ende gefunden hätte. Eines der interessantesten Schulexperimente aller Zeiten, die Schöpfung eines pädagogisch genialen Fürsten, eines aufgeklärten Despoten! Aber gerade sie kann lehren, daß Fürstengunst und Despotenlaune ein Nachhaltiges in der Pädagogik nicht zu schaffen vermögen, nicht einmal dann, wenn es aus dem Geiste der Zeit herausgeboren ist. Der naheliegende Gedanke, das Experiment einer auf Philosophie sich aufbauenden Schule in der modernen Luft der Geistesfreiheit zu wiederholen, dürfte vor allem an der Veränderung der Philosophie selbst scheitern. Die Karlsschule hatte die Popularphilosophie des gesunden Menschenverstandes zur Voraussetzung, diese war auch einem Knabenverstand zugänglich; während ihres Bestehens kam Kants Kritik der reinen Vernunft (1781) und fegte jene Aufklärungsphilosophie vielleicht mit zu rigoroser Strenge hinweg; die Kantische Philosophie aber ist keine Philosophie für Knaben, und doch ist sie der Eckstein und die Grundlage unseres heutigen Philosophierens. Darin besteht für unsere Tage die Schwierigkeit eines philosophischen Unterrichts auf der Schule. Schwierigkeit heißt freilich nicht Unmöglichkeit, und auf den Unterricht darum ganz verzichten, weil er schwierig zu gestalten ist, hieße ein schweres Unrecht begehen an dem Genius unseres deutschen Volkes. Der Herzog Karl Eugen von Württemberg hat mit seiner Despotenlaune doch gezeigt, daß man kann und was man kann.[1])

[1]) Uebrigens hat etwa gleichzeitig auch der Freiherr v. Fürstenberg in seiner Schulordnung des Hochstiftes Münster (1776) einen vollständigen und gründlichen Unterricht in Philosophie in den Mittelpunkt der Gymnasialstudien gestellt; s. darüber Petry in Reins Handb. 2. Aufl. Bd. 3.

Literatur zu § 5 und 6: Heubaum, Geschichte des deutschen Bildungswesens I. Preußisches Volksschulwesen von Thilo-Schneider in Schmids Enzyklopädie, Bd. 6. Ebendas. Artikel „Rochow“ von Thilo. L. Wiese, Das höhere Schulwesen in Preußen I. Jürgen Bona Meyer, Friedrichs d. Großen Pädagogische Schriften und Aeußerungen mit einer Abhandlung über sein Schulregiment. 1885. Ed. Zeller, Friedrich d. Große als Philosoph. 1886. Konr. Rethwisch, Der Staatsminister Freiherr v. Zedlitz und Preußens höheres Schulwesen im Zeitalter Friedrichs d. Großen. 1886. Gedike, Gesammelte Schriften 2 Bde. 1789. 1795. Joh. Alex. Freiherr v. Helfert, Die Gründung der österreichischen Volksschule durch Maria Theresia. 1860. Strakosch-Grassmann, Geschichte des österreichischen Unterrichtswesens. 1905 (leider allzusehr Bilderbuch). R. Hornich, Artikel „Oesterreichisches Schulwesen“ in Reins Handb. 2. Aufl. Bd. 6, 1907. Koldewey a. a. O. Graf Tolstoi, Die Stadtschulen während der Regierung der Kaiserin Katharina II., 1887. J. Klaiber, Der Unterricht in der ehemaligen Hohen Karlsschule in Stuttgart (Programm d. Stuttg. Realgymnasiums. 1873). Die Schillerbiographien von R. Weltrich Bd. I, 1899 (cap. 3: Herzog Karl und seine pädagogischen Schöpfungen) und von K. Berger Bd. 1. 1905, die freilich beide, trotz aller Mühe, die sie sich geben, dem Herzog nicht gerecht geworden sind. O. K., Die Hohe Karlsschule in Stuttgart und ihr Ende i. J. 1794 (Schwäbischer Merkur vom 7. Juli 1894). Die Philosophie im Schulunterricht, ein Kapitel aus der Geschichte der Hohen Karlsschule in Stuttgart, Vortrag von Th. Ziegler auf der 43. Philologenversammlung in Köln, 1895. O. Krimmel, Beiträge z. Beurteilung der Hohen Karlsschule in Stuttgart. Cannstatter Programm, 1896. G. Hauber, Lehrer, Lehrpläne und Lehrfächer an d. Karlsschule. Stuttg. Programm, 1898. ders. in d. Mitt. d. Ges. f. Erz.- und Schulgeschichte „Der Deutsche Unterricht an der Karlsschule“ 1899, und jetzt von demselben das zusammenfassende Hauptwerk über „Die Hohe Karlsschule“ 1907 (als 9. Lieferung in dem Sammelwerk „Herzog Karl Eugen v. Württemberg und seine Zeit“); dazu vgl. meine Besprechung des Hauber'schen Buches in d. Beil. z. Allg. Ztg. 1907. Nr. 173 f. Endlich sei noch erwähnt der Roman von Herm. Kurz, Schillers Heimatjahre.

8. Schon wiederholt — in Preußen so gut wie in Stuttgart — ist eine veränderte Stimmung dem Altertum gegenüber zwischen durch aufgeblitzt, der wir nun von ihren Anfängen an nachzugehen haben. Man lernte noch immer Lateinisch, weil es die Sprache der Gelehrten und weil es einmal so hergebracht war, und gewiß gab es da und dort auch tüchtige Lehrer und echte Humanisten. Aber im allgemeinen war es doch wieder ein freudloses Tun geworden, wie unter der Herrschaft des Doktrinale, und wieder war es ein barbarisches Latein, das da gelehrt wurde. Keine Lust, kein Geist, keine Grazien! das war die Signatur der Zeit und ihrer Schule. Das Griechische vollends wurde völlig vernachlässigt; auf das Niveau des Hebräischen herabgesetzt und lediglich für Theologen bestimmt, mußte es sich auf das Neue Testament beschränken lassen und wurde daher auch vielfach nur noch von den künftigen Theologen getrieben, die übrigen Schüler wurden davon dispensiert. So hatte es kommen können, daß von allen Reformern — ausgesprochen oder unausgesprochen — das Erlernen der klassischen Sprachen nur noch als notwendiges Übel angesehen wurde, mit dem man sich möglichst rasch abfinden müsse: weil der Geist daraus entflohen war, hatte auch niemand mehr ein Herz für dieses Totengebein, man suchte nur nach Mitteln, die Qual abzukürzen. Und nicht besser war es auf den Universitäten. Die Geschichte der klassischen Philologie in Deutschland zeigt um die Wende des 17. zum 18. Jahrhundert auch hier einen Tiefstand.

Das war freilich nicht überall so. Holland und speziell die holländische Universität Leiden galt als die eifrigste und erfolgreichste Pflegestätte des gelehrten Studiums der alten Klassiker, die Philologie als Kritik und Exegese fand dort eine Reihe bedeutender Vertreter. Doch nur so lange blieb es an der Spitze, bis der eine Richard Bentley (1662—1742) den Ruhm,

den größten und geistvollsten Kritiker zu besitzen, auf sein Heimatland England übertrug. Wieder anders lagen die Dinge in Frankreich, wo sich, wie früher schon gesagt, nach einem Jahrhundert reich an glänzenden Leistungen philologischer Gelehrsamkeit in der nationalen Literatur und damit in der ganzen gebildeten Gesellschaft etwas vom Schimmer des klassischen Altertums und von der Begeisterung des humanistischen Zeitalters für dasselbe erhielt und daher nur um das Maß, nicht um das Daß des Klassizismus gestritten wurde.

In Deutschland kommt beides auch, aber beides kommt später als in den genannten Ländern. An Universität und Schule knüpft hier der Neuhumanismus an; erst nachträglich findet er in der schönen Literatur Widerhall und Verständnis, dann aber auch sofort bei ihren größten Vertretern die mächtigste und nachhaltigste Unterstützung. Als den eigentlichen Urheber dieses neuen Aufschwungs der klassischen Studien in Deutschland und einer neuen Art sie zu betreiben nennt man mit Recht Johann Matthias Gesner (1691—1761), und als die Stätte, wo sich dieser Umschwung vollzog, die 1737 neu errichtete Universität Göttingen, die dadurch die erste wahrhaft moderne Universität geworden ist, daß sie nicht befangen in pietistischer Einseitigkeit und Unduldsamkeit, auch nicht bestimmt durch die Rücksicht auf den praktischen Nutzen, reine Wissenschaft und rein wissenschaftliche Forschung als ihre Aufgabe ansah und sich dabei in vollster Freiheit bewegen und betätigen durfte. Gleich darauf ist dann freilich auch in Halle durch die Thronbesteigung Friedrichs und die Zurückberufung Wolfs der Grundsatz der Lehrfreiheit zur Wirklichkeit geworden. Schon 1715 hatte Gesner als ganz junger Mann für ein von Professor Buddeus geplantes pädagogisches Seminar in Jena seine Institutiones rei scholasticae geschrieben. Als Konrektor in Weimar hat er dann vierzehn Jahre, als Rektor an der Thomasschule in Leipzig vier Jahre lang pädagogische Erfahrungen gesammelt. Verwertet aber hat er sie in Göttingen, teils wiederum praktisch als Inspektor der braunschweigisch-lüneburgischen Gymnasien, für die er 1737 eine Schulordnung verfaßte (oder jedenfalls in seinem Sinn revidierte)[1]) und die er als Leiter des philologischen Seminars mit tüchtigen Lehrern versah, teils theoretisch und literarisch als Professor in seinen Vorlesungen, die unter dem Titel Primae lineae isagoges in eruditionem universalem nach seinem Tode erschienen sind, und in den im fünften Teil seiner kleinen deutschen Schriften enthaltenen „Vorschlägen von Verbesserung des Schulwesens". Gesner zeigt sich, namentlich in seiner ersten Schrift, von Ratke, Comenius und Locke stark beeinflußt; und was er in Leipzig vorfand, konnte seinen Respekt vor dem bestehenden Unterricht der lateinischen Schulen nicht vermehren, hatte doch einer seiner Vorgänger an der Thomasschule, Jakob Thomasius, als Utilitarier und Gesinnungsverwandter der Pietisten zugleich die alten heidnischen Schriftsteller durch christliche Autoren ersetzt, mit Ausnahme etwa des Nepos, der in Prima gelesen wurde. Daher urteilt Gesner über die Schulen seiner Zeit: es sei ein gemeiner Fehler der meisten unter

[1]) „in litteras referrem" sagt er selbst.

ihnen, „daß man in denselben 1. hauptsächlich nur auf diejenigen sehe, welche sogenannte Gelehrte von Profession werden sollen oder wollen; und in dieser Absicht 2. von allen jungen Leuten durch die Bank ein vollkommenes Vermögen in der lateinischen Sprache fordere; und doch 3. mit Erlernung derselben meistens so verkehrt zu Werke gehe, daß bey Gelegenheit dieser Lektion ein großer Teil der Jugend einen unüberwindlichen Ekel nicht nur vor der Sprache, sondern auch vor dem Studieren überhaupt bekommt und auf allerley Art am Verstande und Willen verschlimmert wird. 4. Hingegen wird meistenteils dasjenige versäumet, was im gemeinen bürgerlichen Leben bey Künsten und Professionen, in Hof- und Kriegsdiensten unentbehrlich oder doch nützlich ist: daher die Leute wenig oder nichts von der Schule wegbringen, was ihnen bey ihrer eigenen Lebensart zu statten kommen kann, hingegen solche Eigenschaften annehmen, welche sie zu ihren Absichten ungeschickt und anderen Leuten beschwerlich machen." Und da wir so viele Beispiele von solchen vor uns haben, „welche nach vieljährigem Studieren so viele Proben der Ungeschicklichkeit, ja bisweilen der Tummheit und Unvernunft von sich geben", so wundert er sich auch nicht, daß „bey vielen sonst vernünftigen Leuten Lateinisch, Schulfüchsisch, Pedantisch beynahe gleichgiltige Wörter sind." Die Art, wie das Lateinische gelehrt wird, läßt wirklich die Vernunft Schaden leiden und macht zu solchen Dingen ungeschickt, wozu Verstand und Beurteilung erfordert wird. Oder aber — und das ist gerade bei den besseren Köpfen der Fall — entsteht „ein fast unauslöschlicher und sozusagen unversöhnlicher Haß, wo nicht gegen alle, doch gegen die lateinischen Bücher, als mit deren Sprache sie am meisten geplaget worden sind. Diese Bücher lesen und traktieren sie auch bei heranwachsenden Jahren mit dem größten Verdrusse, und wenn sie endlich von der Schule loskommen, so werfen sie die Grammatik und den Cicero in den ersten Winkel und hüten sich, dieselben ja nicht wieder in die Hände zu nehmen." Und woher das? Weil die Grammatik als eine Art und ein Teil der Philosophie keine Lektüre vor die Kinder und von ihren Erfindern auch nicht dazu bestimmt worden ist, daß der Anfang des Studierens davon gemacht werden solle; denn „unsere ganze Natur ist von dem Schöpfer so eingerichtet, daß unsere Erkenntnis nicht von allgemeinen und abgezogenen Sätzen, sondern von einzelnen und die Sinnen unmittelbar rührenden Dingen anfängt und entstehet." Daher also „ein Lernen ohne Grammatik!"

Das alles klingt uns nicht neu: so haben die Reformer des 17. und anhebenden 18. Jahrhunderts alle über den lateinischen Unterricht und über die Schulen ihrer Zeit geurteilt. Wir begreifen daher, daß Basedow von Gesner beeinflußt werden konnte und können Trapp nicht Unrecht geben, wenn er sich 1782 auf ihn als „Vorgänger derer, die Anfängern das Latein ohne Grammatik lehren wollten", berief.[1]) Denn ausdrücklich

[1]) H. Bender (in Schmids Gesch. d. Erziehung IV, 2, S. 429, Anm.) meint freilich, daß Trapp und Gesner „auf wesentlich verschiedener Grundanschauung stehen". Gewiß. Allein nicht ihre Verschiedenheit ist zu betonen, sondern die eigenartige Berührung des philanthropinistischen und des neuhumanistischen Geistes in diesen ihren beiden Vertretern.

hatte Gesner erklärt: „Soll man denn also die lateinische Sprache ohne Grammatik durch den bloßen Gebrauch lernen? Ja! im Anfang“; und ausführlich hatte er Anleitung gegeben, wie dies gemacht werden könne. Dabei empfahl er dem Lehrer, „sich nichts verdrießen zu lassen, sondern sozusagen auf allerlei Ränke und Listen bedacht zu sein, die Jugend auf eine heilsame Art zu betrügen, daß sie nähmlich keine Beschwerung im Lernen merke, und sich doch freuen kann, etwas gelernt zu haben.“ Noch weiter geht er auf dem Weg der Utilitarier und Realisten in seinem „Bedenken, wie ein Gymnasium in einer fürstlichen Residenzstadt einzurichten“. Hier teilt er die Jugend in drei Klassen: 1) „die zu Handwerken, Künsten und zur Kaufmannschaft angehalten werden sollen; 2) die ihr Glück im Krieg oder bei Hofe machen wollen; 3) die bei den sogenannten Studien bleiben und auf Universitäten gehen oder auf dem Gymnasio so weit es möglich gebracht werden sollen.“ Für sie alle konstruiert er eine Einheitsschule, an deren sechs untersten Klassen alle Knaben vom siebten bis dreizehnten (bezw. achten bis vierzehnten) Jahr lernen sollen, in der Muttersprache rechtschaffen lesen und schreiben, auch einen verständlichen und vernünftigen Brief aufsetzen; dazu kommt Rechnen, Geometrie, Musik, Zeichnen, Kenntnis von den gemeinsten bürgerlichen Händeln, von der Natur und von Kunstwerken und ein wesentlich die Tugend und ihre Schönheit und Liebenswürdigkeit anpreisender Religionsunterricht. Dagegen wird Lateinisch, Geographie und Geschichte, ebenso das Französische nur in Privatstunden gelehrt. Darauf folgt der zweijährige höhere Unterricht gemeinsam für die beiden oberen Abteilungen vom vierzehnten bis sechzehnten Jahr. Unterrichtsfächer sind hier Deutsch und Französisch, Mathematik, Erkenntnis der Natur und Kunst und Lateinisch, doch „mehr nach der sogenannten Routine und dem Gebrauche selbst als mühsamer Erlernung der Grammatik; es wird mehr auf das Vermögen gesehen, alles, was lateinisch geschrieben wird und sonderlich in den neuern Lehrbüchern vorkommt, zu verstehen, als zierlich zu schreiben.“ Nur in Privatstunden wird lateinische Grammatik und der Anfang des Griechischen gelehrt. Erst in der dritten Abteilung, die wiederum zwei Jahreskurse umfaßt, treibt man das Lateinische „nunmehr biss zur grammaticalischen und rhetorischen Richtigkeit“ und liest „cursorie die besten Schriftsteller, darunter Cicero und Cäsar die vornehmsten sind. Eine andere Stunde wird auf die eigentliche Erklärung gewendet, und z. E. von Virgils und Horazens Gedichten schöne Stellen und Stücke ausgelesen,“ auch werden Übersetzungen angefertigt und „zu eigenen Aufsätzen Anstalten gemacht“. Klingt hier eine von der bisherigen verschiedene Auffassung des lateinischen Unterrichts leise an und durch, so begründet Gesner dagegen das Lernen des Griechischen scheinbar ganz utilitaristisch so: „daß die künftigen Theologen der griechischen Sprache nötig haben, bezweifelt niemand. Ein Arzt kann die Hälfte der Wörter, die er täglich gebrauchen soll, nicht recht verstehen, ja nicht einmal aussprechen lernen, wenn er nicht griechisch kann. Bei den Juristen wird am meisten gezweifelt. Es ist aber zum wenigsten soviel gewiß, daß die römischen Rechte bis zur Vollkommenheit von keinem erlernet werden können, der nicht die griechischen Historienschreiber und

Gesetze in ihrer Grundsprache lesen kann.“ Doch fordert er neben den alten Sprachen auch für diese oberste gelehrte Abteilung historische und mathematische Bildung und neben dem Religionsunterricht eine kurze Einleitung in die Philosophie: die Hauptsache ist freilich — eine treffliche Bemerkung Gesners —, daß „in allen Lektionen philosophiert werde“. Endlich denkt er noch an einen propädeutischen Fakultätsunterricht in Privatstunden.

Wenn nun auch dieser Schulplan niemals verwirklicht worden ist, so zeigt sich darin doch ein Doppeltes, woran Gesner in Theorie und Praxis stets festgehalten hat Er enthielt einmal eine Reihe von Konzessionen an die realistischen Neuerer: Erlernung der lateinischen Sprache durch die sogenannte Routine und eine erhebliche Erweiterung der Unterrichtsgegenstände in den gelehrten Schulen, intensivere Behandlung der Muttersprache, Betonung des Französischen und Pflege der Mathematik, Naturwissenschaften und Geschichte neben den klassischen Sprachen (Utraquismus). Und es war fürs zweite eine neue Wertung des klassischen Unterrichts selbst, zunächst des lateinischen. Der Schwerpunkt liegt nicht mehr in der Sprache und ihrer geläufigen Handhabung im mündlichen und schriftlichen Gebrauch, nicht mehr in einer mühsam und doch stets vergeblich erstrebten Imitatio, sondern das Ziel des Lateinischlernens bestimmt Gesner dahin: „der lateinischen Sprache so mächtig zu werden, daß man die guten Bücher des Altertums und die Schriften der Neueren ohne Hindernis von seiten der Sprache verstehen könne.“ Durch solche „genaue und tiefe Einsicht der Sprachen wird man teils die Gedanken großer Schriftsteller vollkommen, nach allen ihren Absichten, Verhältnissen und Bestimmungen und der daher entstehenden Schönheit und Vollkommenheit begreifen, teils seine eigene Art zu denken und die Gedanken vorzutragen nach jenen großen Mustern einrichten und dadurch seinem Vortrag soviele Klarheit, Schönheit und Nachdruck zu geben trachten, als denselben verständlich, annehmbar und rührend zu machen erfordert wird“. Was er also von der Lektüre der Alten will und hofft, das ist Schärfung des Urteils, Läuterung des Geschmacks, Besserung des Stils und Mehrung der Einsicht in die historischen Zusammenhänge unserer Kultur und ihrer einzelnen Elemente. Daher verlangt er von Anfang an mehr Lektüre und namentlich zu Anfang keine Grammatik: non damno grammaticam nisi in parvis, qui illa non tam ornantur quam onerantur. Wenn er für diesen Anfangsunterricht auch noch an veralteten Lehrbüchern wie Hübneri Historiae sacrae festhält, so empfiehlt er doch bald genug den Übergang zu den klassischen Autoren selbst, von denen er mehr und die er in besserer Auswahl als bis dahin gelesen wissen will; namentlich seien Cicero, Cäsar und Livius als die allerbesten Muster am sorgfältigsten zu behandeln. Und wenn hier auch noch einmal von Nachahmung die Rede ist, so heißt es doch gleich darauf weiter: „wer ihre Schriften lieset und verstehet, der genießet des Umgangs der größten Leute und edelsten Seelen, die jemahl gewesen, und nimmt dadurch auch selbst, wie es bei aller Conversation geschieht, schöne Gedanken und nachdrückliche Worte an; daher auch an den neuen Scribenten wahrgenommen wird, daß sie zu einem um so viel größeren und allgemeineren

Ruhme gelangen, je näher sie den alten Originalien kommen.“ Von den Dichtern aber, speziell von Horaz meint er, in ihm seien „soviele natürliche Schönheiten, soviele Regeln der Klugheit zu leben und zu studieren, soviele ungezwungene Höflichkeit anzutreffen, daß es schade wäre, der Jugend den aus seiner Bekanntschaft zu hoffenden Nutzen zu entziehen“; nur müsse allem Anstößigen sorgfältig aus dem Wege gegangen werden. Neben den ethisch-ästhetischen Nutzen tritt endlich auch der Gewinn formaler Schulung: „diejenigen, so ohne die Alten gelesen zu haben philosophieren, werden zum öfteren schwatz- und prahlerhafte Leute, welche alles, was sie von ihren Lehrern gehöret oder ihnen selbst einfällt, vor große Geheimnisse und nie erhörte Erfindungen ausgeben und alles andere aus Unwissenheit verächtlich tractieren. Wer aber die Alten nach vorgeschriebener Art lieset, und dabey die Gründe von der Mathematic studiret, bekömmt geübte Sinnen, das wahre von dem falschen, das schöne von dem unförmlichen zu unterscheiden, allerhand schöne Gedanken in das Gedächtniss, eine Fertigkeit anderer Gedancken zu fassen und die seinigen geschickt zu sagen, eine Menge von guten Maximen, die den Verstand und Willen bessern.“ Zu diesem Behuf empfiehlt er gegenüber der bisherigen Art, die Lektüre zu betreiben — Gesner nennt sie die statarische, bei der Jahre hingehen, ehe ein Buch aus den Episteln Ciceronis oder Virgilii erklärt sei und bei der durch die Langsamkeit des Lesens nur Langeweile erregt werde — die kursorische Lektüre, wobei der Lehrer die Schüler beständig auf den Inhalt hinzuweisen und dadurch ihr Interesse rege zu halten habe. Denn darauf kommt es an, ein Ganzes zu übersehen und sich vom Inhalt dieses Ganzen Rechenschaft geben zu können; daher ist auch von den Schülern eine zusammenhängende Erzählung und Wiedergabe des Gelesenen, mündlich oder schriftlich, zu verlangen. In diesem Sinn stellte Gesner 1734 selber eine Chrestomathia Ciceroniana und Pliniana zusammen, um den Schülern, wenn nicht das Ganze, so doch ein Ganzen aus den Schriftstellern zu bieten. Wem aber so wie ihm der Inhalt der Schriftsteller die Hauptsache war, der mußte natürlich auch den hohen Wert des Griechischen erkennen, und darum: „lingua Graeca populi florentissimi, principis omnium litterarum et artium liberalium colenda ob id ipsum a quibusdam certe, ut illi fontes puri serventur.“ Ja auf die Frage, die er aufwirft: an a Graecis potius quam a Latinis initium faciendum discendi? antwortet er: affirmarem, si commode fieri posset per impedimenta externa; und ebenso auf die Frage: an ab Homero incipiendum? affirmarem et hoc, si per externas rationes posset fieri. Aber er geht in den theoretischen Zugeständnissen noch weiter. An ab novo Testamento? fährt er fort. Malim a narrationibus Xenophonteis et sermonibus Epicteti apud Arrianum; ut nunc est, incipiendum a N. T. Doch muß rasch zu Xenophon, Plutarch und Poetarum libelli quot possunt übergegangen werden, sei es auch nur in Form einer guten Chrestomathie, wie er wiederum selber eine solche aus griechischen Prosaikern zusammengestellt hat. So lernt man „aus den Quellen schöpfen, aus welchen die alten Römer ihre meiste Weisheit und Gelehrsamkeit hergeholet, aber kaum einen geringen Teil daraus in ihre noch vorhandenen Schrifften gebracht, wie der

Augenschein klärlich ausweiset.“ Darum dürfen sich auch „in den öffentlichen Schulen die, so bey dem Studieren bleiben sollen, nicht eigenmächtig den Griechischen Lectionen entziehen, als wodurch sie sich selbst einen zum öftern unersetzlichen Schaden zu wege bringen und ihre Torheit zu spät beklagen.“

In dem Sinn, wie es hier dargelegt worden, behandelte nun Gesner auch in seinen Vorlesungen und in seinen Ausgaben die Klassiker: um das Verständnis des Inhalts und um die Entwicklung der Gedanken war es ihm auch hier in erster Linie zu tun. Und in demselben Sinn erzog er dann im philologischen Seminar zu Göttingen die künftigen Gymnasiallehrer. Dieses Seminarium Philologicum war ausdrücklich angelegt worden, um „dem Mangel tüchtiger Lehrer auf das künftige abzuhelfen“, und von den Teilnehmern erwartete man, „sie werden tüchtige Werkzeuge und durch diese Veranstaltung in den Stand gesetzt, entweder selbst das Informations-Werk glücklich zu treiben oder auch eine Aufsicht über dasselbe mit der Zeit zu führen.“ Daher wird ihnen neben den philologischen Studien nicht nur ein Cursus mathematicus, ein Collegium physicum, Vorlesungen über allgemeine Geschichte und Philosophie vorgeschrieben, sondern der leitende Professor eloquentiae erhält den Auftrag, „eine allgemeine Anweisung zu dem Informations-Werk nach allen dessen Stücken zu geben, wobey Gesneri Institutiones Rei Scholasticae zum Grunde gelegt und beständig mit der braunschweigisch-lüneburgischen Schulordnung verglichen, auch überall die besten Auctores zum eigenen Nachlesen und weiteren Gebrauche vorgeschlagen werden.“ So vereinigte sich in diesem Seminar das pädagogische Element mit dem rein wissenschaftlichen, ohne daß Gesner glaubte, damit der Würde des letzteren Eintrag zu tun. Daß er aber seinen Seminaristen diese pädagogische Anweisung geben konnte, lag daran, daß er auch als Professor mit der Schule in beständiger Fühlung blieb. Die Inspektion der Kurfürstlich braunschweigisch-lüneburgischen Schulen war ihm übertragen worden, die neue Schulordnung für diese war unmittelbar oder mittelbar sein Werk, und dabei hielt er sich nicht für zu vornehm, sogar über die beste Art des ersten Leseunterrichts der ABC-Schützen nachzudenken und zu schreiben. Daß freilich diese Schulordnung zu Anfang nur auf dem Papier stand und nirgends „ganz zur Ausführung gebracht“ wurde, versteht sich von selbst: das lag an den Lehrern, die ja Gesner für seine Anschauungen erst gewinnen und in seinem Sinn erst erziehen mußte. Darum bleibt er aber doch der Anfänger des neuhumanistischen Schulwesens in Deutschland. Und in jener engen Verbindung von philologischer Gelehrsamkeit und pädagogischem Interesse und Geschick lag von vornherein auch die Gewähr für Sieg und Segen der neuen Richtung.

Ein Glück aber war es, daß in den nächsten Generationen diese Verbindung weiter bestehen blieb, wenn auch bei Ernesti die schulmäßige, bei Heyne die gelehrte Seite überwog. Johann August Ernesti (1707—1781) war als Konrektor Gesners Kollege, als Rektor sein Nachfolger an der Thomasschule zu Leipzig. Auch er verurteilte im Lateinischen und noch mehr im Griechischen die alte Methode, die nur lehren wollte stylum scribere, und erklärte, maius utiliusque esse latinos auctores intelligere quam

probabiliter latine scribere et plerumque illud non posse, qui hoc possit. So war auch ihm der Inhalt, das contubernium sapientissimorum elegantissimorumque hominum, bei der Lektüre der Alten die Hauptsache; daher behielt er die von Gesner angewendete kursorische Lektüre nicht nur bei, sondern er übertrieb sie sogar, wenn er allzu flott darauf loslesend in einem Jahr die Hälfte von Ciceros Briefen und sechzehn seiner Reden bewältigt hat. Von ihm stammte dann namentlich auch die neue kursächsische Schulordnung von 1773, die für Sachsen dasselbe bedeutet, was die Gesnersche Schulordnung von 1737 für Braunschweig-Lüneburg, nämlich den Übergang vom alt- zum neuhumanistischen Schulbetrieb. Freilich zeigt sich an ihr, daß von der alten Auffassung doch noch erhebliche Reste übrig geblieben waren. Die Absicht, aus der die Jugend die alten Sprachen zu treiben und die alten Schriftsteller zu lesen habe, wird hier als eine dreifache so bestimmt: 1. um sie zu verstehen und auszulegen; 2. sie im Reden und Schreiben, und zwar nicht nur in der lateinischen, sondern auch in den lebendigen Sprachen mit Einsicht und Geschmack nachzuahmen; und 3. allerley nötige und nützliche Sachen daraus zu lernen. Deshalb sollen die Lehrer nicht nur den Sinn der Worte erklären, sondern auch die darin vorkommenden nützlichen Sachen und „auch die Ordnung, den Zusammenhang und die ganze Art, wie die Sachen vorgetragen sind, zeigen, die Deutlichkeit, Richtigkeit und Schönheit der Gedanken und des Ausdrucks sichtbar machen und auch des Herzens nicht vergessen, sondern überall sehen, was zu guter Bildung desselben dienet"; daneben muß aber doch auch „die Anwendung und der Gebrauch in der Nachahmung gewiesen" werden. Im einzelnen sollen die Lehrer, wenn sie z. B. eine Rede Ciceros zu Ende gebracht haben, „dieses Stück kurz und auf einmal, auch im Ganzen, also wiederholen, daß die Schüler den völligen Inhalt und den Zusammenhang desselben übersehen und davon Rechenschaft geben können". Deshalb dürfen sie nicht vielerlei Schriftsteller unter- und nebeneinander vornehmen, wie dies nach der alten Methode üblich war; am Stuttgarter Gymnasium z. B. wurden an den obersten Klassen in acht Lateinstunden fünf Schriftsteller gleichzeitig gelesen: da auf den Inhalt nichts ankam, so war es in der Tat gleichgültig, an welchem Satz gerade eine Stunde lang syntaktische, stilistische und rhetorische Regeln traktiert wurden. In der dritten Klasse von unten auf soll dann nach dem Ernestischen Plan mit dem Griechischen begonnen und sobald als möglich zur Lektüre übergegangen werden, für den Anfang aber wird auch hier — der erste Brief Johannis vorgeschrieben; überhaupt überwiegt anfangs noch das Neue Testament, doch kommt es schließlich zum Lesen von Euripideischen und Sophokleischen Stücken, von Reden des Isokrates, Demosthenes oder Lykurg, auch von einem oder dem anderen Dialog Platons. „Damit aber die Schüler von den alten, lateinischen und griechischen, klassischen Schriftstellern überhaupt eine Kenntnis erlangen, wird eine Stunde wöchentlich zum Unterricht darinne ausgesetzt und neben einer kurzen Nachricht von den merkwürdigsten Lebensumständen und dem Zeitalter jedes Schriftstellers eine hinlängliche Anzeige von dem Inhalt und Charakter seiner Schriften und von deren brauchbarsten Ausgaben

zu erteilen sein.“ Der letzte Zusatz zeigt, wie im neuhumanistischen Gymnasium von Anfang an die Gefahr eines spezifisch philologischen Unterrichtsbetriebs nicht ganz vermieden worden ist, wozu man gerade in Sachsen noch von früher her besonders neigen mochte.

Um so erfreulicher wirkt dagegen der Paragraph, der sich mit dem deutschen Unterricht beschäftigt. Er verdient wörtliche Wiedergabe. „Je unentbehrlicher die Fähigkeit, sich in der Sprache unseres Vaterlands wohl auszudrücken, zu den der menschlichen Gesellschaft zu leistenden Diensten ist, desto sorgfältiger müssen die Schüler frühzeitig angeführet werden, in ihrer Muttersprache richtig und angenehm zu reden und zu schreiben. Daher soll ihnen der Lehrer die Übung in der deutschen Sprache sorgfältig empfehlen, und wenn sie hierzu eine, durch ihre erste Erziehung erlangte vorzügliche Geschicklichkeit zeigen, diese noch mehr auszubilden suchen. Dieser Endzweck wird aber nicht allein durch die gewöhnlichen Übersetzungen der griechischen und lateinischen Schriftsteller erreichet werden. Vielmehr soll der Lehrer, wenn der Schüler die deutsche Sprachkunst sich hinlänglich bekannt gemacht, die besten Werke der Nationalschriftsteller, welche die Beobachtung der Sprachlehre mit dem Reichtume und der Wahl der Redensarten und mit der Zierlichkeit des Ausdrucks am glücklichsten verbunden haben, fleißig mit ihm lesen, ihm den Bau der Perioden erklären, das Edle oder Unedle im Ausdruck ihn bemerken lassen und ihn auf die Wahl und den Gebrauch der Wörter und Redensarten aufmerksam machen.“ Damit war endlich von Staats wegen ein, wenn auch noch etwas formalistischer Unterricht in deutscher Sprache und Literatur in den Kreis der Gymnasialfächer eingefügt und nach Absicht und Umfang fest bestimmt. Auch der Unterricht in der französischen, italienischen und englischen Sprache, „deren Kenntnis nunmehr zu einer vollständigen Gelehrsamkeit sowohl als zu dem Umgange mit der Welt so unentbehrlich geworden ist“, wird wenigstens für die Fürstenschulen angeordnet, und von den Künsten und Wissenschaften neben Rhetorik Geschichte und Geographie, Philosophie und Mathematik (Rechnen und Geometrie; Astronomie, Mechanik und Zivilbaukunst) in ihren Lehrplan aufgenommen. Aber auch in den unteren Klassen der lateinischen Stadtschulen mischt sich der Sprachunterricht mit Realien. Für diesen Sachunterricht hatte Ernesti selbst seine Initia doctrinae solidioris verfaßt, auf die die Schulordnung wiederholt und ausdrücklich verweist. Die Vorschriften über das Fach der Religion tragen den Charakter einer maßhaltenden Aufklärung. Von ihm erwartet man auch Beihilfe für eine gute Schulzucht, ebenso aber auch von den Studia humaniora, die wahrhaft schön denken und reden lehren. Das Wichtigste aber ist Arbeit und Aufsicht: niemals müßig und niemals ohne Aufsicht lassen, das sind die besten Mittel einer guten Zucht.

Diese Schulordnung, deren Absicht zugleich die war, im ganzen Lande eine Gleichheit in der Lehrart herzustellen, damit „die Knaben, wenn sie aus einer Schule in die andere kommen, immer einerley Grundsätze und Methode antreffen“, trägt die Züge des Neuhumanismus noch unverkennbarer und ausgeprägter an sich als die Gesnersche; doch hat auch sie sich,

wie schon gesagt, von früheren Auffassungen noch nicht ganz frei gemacht. Bedeutsamer und unerfreulicher dagegen ist, daß sie ein stark gelehrtes Element in die Schule hereinträgt: die alten Sprachen werden — so kann man es formulieren — zunächst mit dem Neuhumanismus als Mittel allgemeiner Bildung angesehen und deshalb in den Schulen gelehrt; aber festgehalten wird daneben der althumanistische Gesichtspunkt des lateinisch sich ausdrücken Könnens; und endlich wird manches spezifisch Philologische in den Unterricht aufgenommen, und da nicht etwa Schulen oder Klassen für Studierende und für nicht Studierende unterschieden werden, wird diese gelehrt philologische Schulung allen auferlegt; damit ist von Anfang an die feinere und freiere Auffassung verengt und verdorben. Die Frage: sind unsere höheren Schulen Stätten allgemeiner Bildung oder Vorbereitungsanstalten für Gelehrte, für künftige Philologen? wurde durch diese Schulordnung nicht mit einem klippen, klaren Entweder-Oder beantwortet. Eine solche Verquickung zweier Absichten war aber für die neue Richtung von vorneherein gefährlich und hat in unserer Zeit zu schweren Krisen geführt.

Doch das kommt hier noch zu früh. Als dritten neuhumanistischen Philologen neben Gesner und Ernesti haben wir noch Christian Gottlob Heyne (1729—1812) zu nennen. Wie sein Vorgänger Gesner in Göttingen hielt auch er an der Verbindung von Universität und Schule fest und machte sich namentlich um das Pädagogium in Ilfeld und um die Schulen in Göttingen und Hannover direkt verdient. Das beste aber tat er für sie durch die Lehrer, die er im Göttinger Seminar heranbildete, und durch die neue Auffassung vom klassischen Altertum, mit der er sie erfüllte. Die philologische Technik mag ihm teilweise gefehlt haben; aber indem er die ästhetische Seite des klassischen Studiums und insbesondere die Bedeutung des Griechischen für die Bildung des Geschmacks betonte und neben den Dichtern auch die Werke der bildenden Künste in den Kreis einer wissenschaftlichen Altertumsbetrachtung einbezog, worin ihm allerdings Joh. Friedr. Christ (1700—1750) vorangegangen war, und indem ihm namentlich auch das Verständnis für die griechische Mythologie zum erstenmal wieder aufging, hat er doch in der Tat „die Grundlagen echter Altertumswissenschaften gelegt“. Und das kam dann durch seine Schüler sofort auch der Schule zugut: die durch ihn begründeten realen Disziplinen der Philologie haben dem Unterricht in den alten Sprachen, der bis dahin lediglich ein formal sprachlicher gewesen war, den für die allgemeine Bildung wesentlichsten und wichtigsten Inhalt zugeführt.

Ueber Gesner s. Heubaum a. a. O., über ihn und Ernesti Eckstein, über Heyne Kämmel in Schmids Enzyklopädie; Sauppe, J. M. Gesner und Chr. G. Heyne, in der Sammlung von Vorträgen über „Göttinger Professoren“, 1872. Außerdem Bursian, Geschichte der klassischen Philologie in Deutschland Bd. 1. Hettner, Geschichte der deutschen Literatur im 18. Jahrhundert I und III, 2. Die beiden behandelten Schulordnungen finden sich abgedruckt bei Vormbaum a. a. O. Bd. III. H. Bender, Geschichte d. Gelehrtenschulwesens in Deutschland seit der Reformation (in Schmids Gesch. d. Erziehung 5, 1, 1901).

9. Was in Hannover und in Sachsen neu geworden war, davon finden sich gleichzeitig auch in den Schulen anderer Gebiete Spuren. In Preußen zeigte sich uns schon in der reformatorischen Tätigkeit des aufgeklärten Königs und seines philanthropinistischen Ministers Zedlitz der Einfluß des Neu-

humanismus, und wir verstehen daher ganz gut, daß dieser Heyne für Preußen gewinnen wollte. Umgekehrt krankte in Helmstedt das Philologisch-pädagogische Institut Wiedeburgs[1]) (1751—1815) daran, daß es zu sehr an den philanthropinistischen Gedanken festhielt und die philologischen Kenntnisse und die wissenschaftliche Seite hinter der pädagogischen und methodologischen Schulung allzusehr zurücktreten ließ, daß es also mit einem Wort zu wenig neuhumanistisch war. Es war somit, wie das pädagogische Institut in Halle unter Trapps Leitung, bereits veraltet, als es 1779 ins Leben trat; und hier hatte man keinen Wolf, den man dann, wie das Zedlitz in Preußen tat, als Träger des Neuen berufen und mit der Umgestaltung des Instituts betrauen konnte. Dagegen ist uns auch im Süden der neuhumanistische Einfluß und Geist in der Art entgegengetreten, wie auf der Stuttgarter Karlsschule die alten Sprachen getrieben und behandelt wurden. Daß es aber mit dieser Bewegung so rasch vorwärts ging und die Verbreitung der neuen Auffassung vom klassischen Altertum eine so rapide war, hängt mit ihrem Sieg außerhalb der Schule und abseits von der gelehrten Philologie zusammen. „Das Dogma vom klassischen Altertum", wie man es spöttisch genannt hat, war inzwischen in der Tat zum Credo unserer größten und besten Männer geworden, und aus diesem neuen Verständnis für die Alten war eine neue deutsche Literatur hervorgegangen, unser ganzes deutsches Geistesleben war erfüllt von dem Geist, den die Sonne Homers hatte reifen lassen.

„Im Jahre 1754 konnte man in der großen und glänzenden Bibliothek des Reichsgrafen Brühl zu Dresden häufig zwei junge Männer sehen, beide unscheinbar und ärmlich, den einen unersättlich im Bücherfordern, den andern bei aller Dienstfertigkeit ärgerlich bemüht, der Gier des ihm kaum dem Namen nach Bekannten zu genügen. Wer konnte ahnen, daß beide binnen zwei Jahrzehnten von ihrem Zeitalter weithin durch die Lande bewundert werden, daß sie im dankbaren Gedächtnis kommender Geschlechter unvergänglich fortleben würden? Der Bücherfordernde war Johann Joachim Winckelmann, der ärmliche Bibliothekskopist Christian Gottlob Heyne." Und neben Winckelmann, den hier Sauppe treffend mit dem uns schon bekannten Philologen Heyne zusammenstellt, tritt Lessing, die beiden so recht eigentlich die Träger und Wortführer jenes neuen Geistes für die Gebildeten in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts. Voran aber gehen ihnen andere: Hagedorn, der an Horaz und die petite poésie der Franzosen anknüpft und den deutschen Horazianern und Anakreontikern die Wege weist; Gottsched, der Boileau der deutschen Literatur, aber ein pedantischer, verflachter Boileau, der die Alten als Muster der Beredsamkeit hochschätzte, sie aber nur aus zweiter, französischer Hand kannte und daher wohl auf die Lateiner Terenz, Virgil und Horaz, nicht aber auf die Griechen, auf Homer und Sophokles hinwies; an die Stelle des antiken trat bei ihm der französische Klassizismus, und zu seinem Unglück hielt er die beiden für identisch; aber unter-

[1]) Ueber Wiedeburg und das philologisch-pädagogische Institut in Helmstedt berichtet Näheres Koldewey in seiner Geschichte der klassischen Philologie auf der Universität Helmstedt, 1895, S. 151 ff.

schätzen dürfen wir ihn und seinen Einfluß nicht; für die Schule kommen dafür namentlich seine „Vorübungen der Beredsamkeit zum Gebrauche der Gymnasien und größeren Schulen“ (1754) in Betracht, die durch „Übungen des Witzes und der Feder“, d. h. durch methodische Anleitung zur Anfertigung deutscher Aufsätze auf die Redekunst vorbereiten sollten. Zu nennen ist dann weiter auch Klopstock, der freilich in erster Linie deutsch und christlich fühlte, aber deshalb doch der erste große antikisierende Dichter der Deutschen gewesen ist. Sein Messias, ein gewaltiges Epos im Versmaß Virgils und Homers, seine Oden nach horazischem Vorbild in Strophenform ohne Reim, und für jenes ein Stoff, hergenommen aus der Religion und Mythologie seines Volkes, wie die größten Dichtungen der Griechen aus ihrer Mythologie sich den würdigsten Gegenstand geholt hatten: — so haben wir hier zum erstenmal im großen Stil den Versuch, antik und modern, klassisch und romantisch, griechisch und deutsch zugleich zu sein und das, was unser Volk jahrhundertelang schulmäßig betrieben hatte, nun in freier Assimilation zur Wiederbelebung der eigenen Produktion zu verwerten; es war keine geistlose imitatio mehr, sondern ein geniales Produzieren aus dem Geist des klassischen Altertums heraus. Und nun kam Winckelmann (1717—1768) und verkündigte in seiner „Geschichte der Kunst des Altertums“ aus einem den Alten verwandten Geist heraus den lauschenden Zeitgenossen die Herrlichkeit der antiken Kunst. Ihre urewige Schönheit, ihre plastische Großheit hat er zum erstenmal in Deutschland gesehen, langsam haben durch ihn auch wir sie sehen gelernt. Diese Kunst und die Kunst überhaupt im Zusammenhang mit den allgemeinen Kulturbedingungen als ein geschichtlich sich Entwickelndes begriffen zu haben, das war seine Tat, es war ein Gedanke von unendlicher Fruchtbarkeit für unsere Auffassung des griechischen Geisteslebens. Daß dann Heyne, was er von Winckelmann gelernt hatte, sofort in den Universitätsunterricht einführte, war für diesen und von ihm aus auch für die Schule von allergrößtem Wert und eine Bereicherung der klassischen Studien ohnegleichen. Der gute Genius unseres Volkes aber wollte, daß noch ein Größerer Winckelmanns Zeitgenosse war — Lessing. Wie jener in der bildenden Kunst die Nachahmung der Alten — aber was für eine Nachahmung! — als den einzigen Weg zur Größe bezeichnet hatte, so erwies dieser der Poesie denselben Dienst. Indem er im Anschluß an Winckelmann und teilweise im Widerspruch gegen ihn seinen Laokoon schrieb, zog er im Interesse der Dichtkunst — ob durchweg richtig oder nicht, darauf kommt es hier nicht an — die Grenze zwischen ihr und den bildenden Künsten und wies dabei neben Virgil auf Sophokles und Homer als auf die mustergültigen Vorbilder hin. Für jene wurde dadurch das Buch, wenn nicht zum „unumstößlichen Grundbuch“, so doch zu einer reichen Fundgrube „der künstlerischen Stillehre“, was es für die „Malerei“ nicht in derselben Weise geworden ist. Und wenn sich Lessing mit Hilfe Shakespeares von den Fesseln des französischen Klassizismus freimachte, so benützte er seine durch eingehende Studien erworbene Kenntnis der Sophokleischen Tragödien und der aristotelischen Poetik dazu, jenes Zerrbild des Antiken in seiner gleißenden Unnatur aufzuzeigen und die richtig

verstandenen Alten an die Stelle der französischen Muster zu setzen. Wohl war es eine Übertreibung, die aristotelische Poetik für ein ebenso unfehlbares Werk zu erklären, wie es in der Mathematik die Elemente Euklids seien, auch hat er zwischen Sophokles und Shakespeare nicht genügend unterschieden; aber darum hat die Hamburgische Dramaturgie für uns doch den Wert einer gewonnenen Schlacht, und der Sieger war der mit dem deutschen sich verschmelzende Geist des klassischen Altertums. Emilia Galotti ist die Probe von Lessings eigenem dramatischen Können: ein antiker Stoff mit antiker Einfachheit in shakespearischem Geiste behandelt und durchglüht vom ganz modernen Pathos seiner Zeit, — so ist es trotz des auf der Hand liegenden Grundmangels dennoch eine ganz große Tragödie.

Auch Wieland war antikisierend, das zeigen seine Übersetzungen des Horaz und Lucian und anderer Alten, und zwar gemahnt er wie Boccaccio als Dichter anmutiger Sinnlichkeit und als Apostel einer epikureisch heiteren Lebensphilosophie an griechische Sinnenfreudigkeit und Lebenskunst. Daß es die Verfallzeit der griechischen Welt war, die ihn anzog und daß ihm für die wahre Idealität derselben der Sinn abging, ist freilich wahr; und so war Goethes Farce „Götter, Helden und Wieland" überall da gerecht, wo Wieland wie in seiner Alceste mit den griechischen Großen hatte wetteifern wollen. Wenn aber dann Heinse in seinem Ardinghello jene Wielandsche Sinnlichkeit mit einem auf wirklichem Verständnis ruhenden Kunstenthusiasmus verband, so sehen wir doch, wie auch diese schrilleren Töne zur Symphonie dieser ganzen neuerwachten Griechenbegeisterung gehörten und beitrugen.

Und nun kommen die Größten unter den Großen, kommen Goethe und Schiller. Dort braucht es ja nur der Namen Iphigenie und Hermann und Dorothea, hier nur des Hinweises auf die antikisierenden Balladen und auf die Einführung der Schicksalsidee in den Wallenstein oder in die Jungfrau von Orleans, um daran zu erinnern, was die Alten in dieser Epoche für unsere Literaturentwicklung gewesen sind. Das jahrhundertelange Wälzen der exemplaria latina et graeca hatte endlich diese herrliche Frucht getragen. Und in jenem feinsinnigsten Schillerschen Aufsatz über naive und sentimentalische Dichtung zeigt sich, wie sehr sich die beiden Freunde über dieses ihr Verhältnis zu den Griechen auch bewußt zu werden bemüht waren. Wie können wir Modernen neben den Griechen, diesen nie veraltenden Mustern aller Poesie, bestehen? und wie kann ich, Friedrich Schiller, neben Goethe, diese durch und durch naive und geniale, echt griechische Natur, mich als gleichberechtigten Dichter stellen? das waren die Fragen, die ihn hier beschäftigten; und wenn wir den Briefwechsel der beiden Freunde lesen, so sehen wir, wie sehr sie sich in die griechische Poesie mit ihren „idealischen Masken" und ihrer tragischen Analysis auch theoretisch vertieft haben. Bei Goethe fügte sich das Griechentum ohne Bruch zusammen mit seiner pantheistischen Naturanschauung und seiner optimistischen Moral, und bei Schiller lag der Griechenbegeisterung der Gedanke zugrunde, daß „es keinen anderen Weg gebe, den Menschen vernünftig, d. h. sittlich zu machen, als daß man den-

selben zuvor ästhetisch mache". Allein wir sehen an ihnen zugleich auch die Gefahr dieses Antikisierens. Auf Hermann und Dorothea folgt bei Goethe die Achilleis, auf Iphigenie, die ihnen nun „verteufelt" human und modern erscheint, die natürliche Tochter, auf die nordische die klassische Walpurgisnacht, auf Gretchen die Spukgestalt der Helena. Und Schiller, der soeben noch die Schicksalstragödie so menschlich modern gestaltet und ganz realistisch im Notzwang der Begebenheiten das Walten des Schicksals gefunden hatte, machte in der Braut von Messina das Experiment einer Nachbildung des Ödipus rex und des griechischen Chors, die nur deshalb erträglich ist, weil sie vereinzelt blieb.

Und doch hatten sie in ihrer nächsten Umgebung mit dieser Art von Gräkomanie soeben die schlimmsten Erfahrungen gemacht. Ich meine die Romantiker, meine vor allem Friedrich Schlegel auf der einen, Hölderlin auf der anderen Seite. Auf jenen, der antikisierend anhob und als junger Mann in Winckelmanns Geist von den Schulen der griechischen Poesie handelte, waren Schillers Xenien gemünzt:

Kaum hat das kalte Fieber der Gallomanie uns verlassen,
Bricht in der Gräkomanie gar noch ein hitziges aus.
Griechheit, was war sie? Verstand und Maß und Klarheit! drum dächt' ich,
Etwas Geduld noch, ihr Herrn, eh ihr von Griechheit uns sprecht.
Eine würdige Sache verfechtet ihr, nur mit Verstande,
Bitt ich! daß sie zum Spott und zum Gelächter nicht wird!

Und bei Hölderlin sahen sie, wie romantische Maßlosigkeit auch eine so griechenbegeisterte Seele erfassen und krank machen, sie mit unheilbarem Heimweh nach dem Lande der Griechen erfüllen und schließlich das allzu zarte Gefäß zersprengen und zerbrechen konnte. Aber eben die Geschichte der romantischen Schule zeigt zugleich, wie sich diese moderne Subjektivität mit dem objektiv maßhaltenden Geiste des klassischen Altertums auf die Dauer nicht befreunden konnte, wenn sie nicht willens war, mit Hegel den Respekt vor dem Objektiven und seiner Substantialität in sich aufzunehmen und so den romantischen Saus und Braus zu überwinden. So wandten sie sich von der Antike ab, dem Mittelalter zu. Wie sehr und warum jenes erstere, das zeigt die charakteristische Äußerung eines der besonnensten unter ihnen, Uhlands, der schreibt: „Was die klassischen Dichterwerke trotz meines eifrigen Lesens mir nicht geben konnten, weil sie mir zu klar, zu fertig dastanden, was ich in der neueren Poesie mit all ihrem rhetorischen Schmuck (d. h. bei Schiller) vermißte, das fand ich im Waltharilied," jenes „Dunkelklare", von dem er ein andermal gesagt hat, daß es ihm „überall die bedeutendste Färbung sei".

Doch damit sind wir an dem Ende einer Bewegung an- und über das Ende einer Bewegung hinausgekommen, deren Einfluß auf die Schule und auf die Auffassung ihrer Aufgabe wir jetzt erst des näheren kennen zu lernen haben, nachdem uns ihre Anfänge in Hannover und in Sachsen oben schon entgegengetreten sind.

10. Wie wir die Anfänge an die drei Namen Gesner, Ernesti und Heyne geknüpft haben, so können wir den Höhepunkt dieser Entwicklung an Herder, Fr. A. Wolf und Wilhelm v. Humboldt darstellen. Herder (1744—1803) ist freilich universalistisch genug, um ebenso das romantische

wie das klassische Element in sich zu repräsentieren oder das erstere doch wenigstens zu präformieren. Aber wenn sein feingestimmtes Gefühl auch sämtlichen Stimmen der Völker im Lied gleich offen und zugänglich war, so nahm doch neben der hebräischen die Poesie Homers für ihn die Stelle einer ganz besonders hohen Offenbarung des Menschengeistes ein, und so wies er ihr in seinem Pantheon der Weltliteratur auch einen ganz hervorragenden Platz an. Und wie er sich rückwärts an den Debatten Winckelmanns und Lessings über den Laokoon beteiligte, so wurde er nach vorwärts durch sein feines Verständnis für die Eigenart und Individualität der Völker und ihrer literarischen Erzeugnisse ein Vorläufer jener großen deutschen Übersetzer, unter denen J. H. Voß (1751—1826), auch einer dieser Neuhumanisten, mit seiner Übertragung des Homer noch heute obenan steht. Wie intim Herders Verhältnis zu dieser neuen Bewegung war, das zeigt, wie in einem Brennpunkt alles in sich schließend, der Name der „Humanität", den er ihr für das Beste, was er weiß und hat, entnimmt, und den er ihr als dem Besten, was es nach seiner Meinung gibt, bleibend aufgedrückt hat. Herder war eine durchaus lehrhafte Natur, durch Kant war er überdies auf Rousseau hingewiesen und für diesen zunächst fast kritiklos begeistert worden: so interessierten ihn von vorneherein die pädagogischen Fragen, und alsbald griff er mit seinen Ideen in das Schulwesen seiner Zeit ein und steckte ihm neue Ziele, indem er an dem bisher Geltenden die Absicht und die Methode kritisierte und verwarf. In dem „Journal meiner Reise im Jahr 1769" trägt er sich mit Plänen zu einem Buch über menschliche und christliche Bildung und praktisch zu einer Schule in Riga, wo er bis dahin als Kollaborator an der Domschule tätig gewesen war. Dieses Lehrinstitut, in dem „der menschlich wilde Emil des Rousseau zum Nationalkinde Lieflands gemacht" werden soll, ist als Realschule gedacht. Natur, Geschichte, Abstraktion (d. h. Übergang von der Erfahrung zum Räsonnement, zur Philosophie) sind die Namen für ihre drei Klassen; „Sinn und Gefühl ist das Instrument der ersten; Phantasie der anderen, und gleichsam Gesicht der Seele; Vernunft der dritten und gleichsam Betrachtung des Geistes." Und nun Sprachen! „Es wird immer einen ewigen Streit geben zwischen Lateinschulen und Realschulen," sagt dieser deutsche Prophet; „diese werden für einen Ernesti zu wenig Latein, jene für die ganze Welt zu wenig Sachen lehren. Man muß also stückweise fragen: ist die lateinische Sprache Hauptwerk der Schule? Nein! Die wenigsten haben sie nötig; die meisten lernen sie, um sie zu vergessen. Die wenigsten wissen sie auch auf solchem höllischen Wege in der Schule selbst: mit ihr gehen die besten Jahre hin, auf eine elende Weise verdorben; sie benimmt Mut, Genie und Aussicht auf alles. Das ist also gewiß, daß a) keine Schule gut ist, wo man nichts als Latein lernet; ich habe ihm zu entweichen gesucht, da ich drei völlig unabhängige Realklassen errichtet, wo man für die Menschheit und fürs ganze Leben lernet; b) daß keine Schule gut ist, wo man nicht dem Latein entweichen kann; in der meinigen ist's. Wer gar nicht nötig hätte, Latein zu lernen, hätte Stunden genug, in dem was gezeigt ist und gezeigt werden soll; c) daß keine gut ist, wo sie nicht

wie eine lebendige Sprache gelernt wird. Man lobt das Kunststück, eine Grammatik als Grammatik, als Logik und Charakteristik des menschlichen Geistes zu lernen; schön! Sie ist's und die lateinische, so sehr ausgebildete Grammatik ist dazu die beste. Aber für Kinder? Die Frage wird stupide. . . Weg also das Latein, um an ihm Grammatik zu lernen, hierzu ist keine andere in der Welt als unsere Muttersprache. So lernt man Grammatik aus der Sprache, nicht Sprache aus der Grammatik.“ Also mit der Muttersprache ist anzufangen, darauf folgt das Französische, dann erst das Lateinische, wobei man „zwar nicht mit Sprechen, aber mit lebendigem Lesen anfange“. Aber „nur lebendig, um den ersten lateinischen Eindruck stark zu machen, den Schwung und das Genie der ersten antiken Sprache recht einzuprägen“! Darauf kommen Livius und Cicero und Sallust und Curtius: „was für eine neue Welt von Reden, Charakteren, Geschichtschreiberei, Ausdruck, Höflichkeit, Staatswelt! wenig wird übersetzt! denn dies wenigstens nicht Hauptzweck! aber alles lebendig gefühlt, erklärt, Rom gesehen, die verschiedenen Zeitalter Roms gesehen, das Antike einer Sprache gekostet, antikes Ohr, Geschmack, Zunge, Geist, Herz gegeben.“ Zuletzt die Dichter: hier ist „das größte Feld, antike Schönheit, Sprache, Geist, Sitten, Ohr, Regiment, Verfassung, Wissenschaften zu fühlen, zu geben. Hier keine Nacheiferungen, aber viel Gefühl, Geschmack, Erklärung“. Griechisch endlich ist das unter den Antiken, was Französisch unter den Modernen ist. „Auch der bloße Theologe fängt nicht mit dem Griechischen Testament und der Hällischen Grammatik an, sondern mit einer reellen Grammatik, und so gleich mit Lesen des Herodots, Xenophons, Lucians und Homers. Hier ist die wahre Blume des Altertums in Dichtkunst, Geschichte, Kunst und Weisheit. Welcher Jüngling wird hier nicht, der die Lateinische Sprache durchschmeckt, höher atmen und sich in Elysium dünken!“ So setzt Herder das Griechische dem Werte nach weit über das Lateinische, obgleich er dieses zeitlich vorangehen läßt und ausdrücklich den Beginn mit dem Griechischen verwirft. „Aus Griechenland ist der Tempel und Hain der schönen Natur geworden, aus dem die meisten Nationen Europas, die nicht Barbaren geblieben, Gesetze und Muster bekommen haben“; darum sind sie der Nachahmung wert, diese Griechen mit ihrem feinen poetischen Sinn, deren schönes Ideal ein Abglanz der Natur ist. Aber „ehe wir sie nachahmen, müssen wir sie erst kennen“; und da genügen ihm die Gesner, Ernesti und Klotz nicht als „die Schutzengel der griechischen Literatur in Deutschland“, die uns zeigen, wie die Griechen von Deutschen zu studieren sind. „Studieren heißt freilich zuerst den Wortverstand erforschen; man suche aber auch mit dem Auge der Philosophie in ihren Geist zu blicken, mit dem Auge der Ästhetik die feinen Schönheiten zu zergliedern, und dann suche man mit dem Auge der Geschichte Zeit gegen Zeit, Land gegen Land und Genie gegen Genie zu halten.“ Dafür bedarf es eines Mannes, „der uns das Geheimnis der schönen Wissenschaften so aus den Griechen aufschlöße, als Baumgarten es aus den Lateinern zu eröffnen anfing“; dafür der Übersetzer, „die nicht bloß ihren Autor studierten, um den Sinn der Urschrift in unsere Sprache zu übertragen, sondern auch seinen unterscheidenden Ton fänden, seinen

herrschenden Charakter, sein Genie und die Natur seiner Dichtungsart richtig ausdrückten"; dafür vor allem eines Übersetzers für Homer, der ihn uns zeigt, „wie er ist und was er für uns sein kann"; und dafür endlich „eines deutschen Winckelmanns, der uns den Tempel der Griechischen Weisheit und Dichtkunst so eröffne, als jener den Künstlern das Geheimnis der Griechen von ferne gezeigt". Was Herder in seiner Griechenbegeisterung hier in den Fragmenten über die neuere deutsche Literatur gefordert hat, das hat als Übersetzer Voß und als Literarhistoriker Fr. Schlegel, jeder in den Grenzen seiner Kraft, verwirklicht. Indem er aber der schmeichelnden Überschätzung ein Ende macht, als ob Bodmer oder Klopstock der Homer der Deutschen, Salomon Geßner ein Theokrit, die Karschin eine Sappho wäre, wirft er hier und ebenso wieder in den Briefen zur Beförderung der Humanität die entscheidende Frage auf: wozu lesen wir die Griechen? Nicht um sie nachzuahmen, ist seine Antwort; denn gerade von den „elenden Nachahmern der Griechen" will er uns befreien; sondern daß wir „den zarten Keim der Humanität, der in ihren Schriften wie in ihrer Kunst liegt, nicht etwa nur gelehrt entfalten, sondern in uns, in das Herz unserer Jünglinge pflanzen; wer in Homer, ja in allen Schriftstellern von echt griechischem Geist bis zu Plutarch und Plotin herab, bloß Griechisch lernet, oder irgend eine Wissenschaft in ihnen bloß und allein mit nordischem Fleiße verfolgt, ohne den Geist ihrer Komposition, diese feine Blüte, mit innerer Zustimmung seines Herzens zu bemerken, der könnte, dünkt mich, an ihrer Statt Sinesen oder Mongolen lesen". „Die Lateinische Sprache hat unsere Bildung Jahrhunderte durch gefesselt", die Bekanntschaft mit der Welt der Griechen soll uns frei, soll uns zu Menschen machen, im Griechischen finden wir das wahre Mittel zur Beförderung der Humanität.

Und nun wurde dieser Mann, der dem Altertum so voll neuen und feinen Verständnisses und so voll großzügiger Begeisterung gegenüberstand, neben seinem Predigtamt zugleich Ephorus des Gymnasiums und des ganzen Schulwesens in Weimar und erhielt damit Gelegenheit, seine reformatorischen Ideen und neuen Gedanken in die Wirklichkeit der Schule einzuführen. Im dreißigsten Band der Suphanschen Herderausgabe liegen die Aktenstücke über diese seine schulamtliche Tätigkeit gesammelt vor. Sie zeigen uns, wie besonnen er zu Werke ging, wie pietätvoll er gegen das Bestehende war. Durch seinen historischen Sinn war er über Rousseau hinausgewachsen, von diesem radikalen Bildungs- und Kulturverächter schied ihn trotz der Rousseauschen Vorliebe für alles Natürliche und Gefühlsmäßige sein Bildungseifer und die Erkenntnis, daß Humanität nur durch Bildung zu erreichen sei. So konnte er, ohne sich selbst untreu zu werden oder zu widersprechen, ebenso an den Idealen seiner Jugend wie an der Griechenbegeisterung seiner Mannesjahre festhalten. Als es sich 1785 um eine Reform des Weimarer Gymnasiums handelte, erklärte er, daß es bisher darauf angelegt gewesen sei, „jeder für alle Nichtstudierende nützlichen und notwendigen Kenntnis Tür und Tor zu versperren und sie dagegen mit unnützen Dingen oder mit dem Besten in der schlechtesten Methode zu martern". Dem gegenüber verlangte er, daß künftig in den

niederen Klassen bis Tertia die Schule eine Realschule nützlicher Kenntnisse und Wissenschaften in zweckmäßiger Ordnung werde, und erst von da ab das eigentliche Gymnasium, ebenfalls in zweckmäßiger Ordnung und Proportion der Wissenschaften, gleichsam über jene gebaut werde. Ausdrücklich beruft er sich für diese Zweiteilung auf Gesner, der ja einige Zeit Konrektor in Weimar und auch sachlich sein Vorgänger in der „Menschlichkeit“ gewesen war. Zeigt er sich in den Instruktionen für die Lehrer voll Interesse und Verständnis für die realen Fächer, so liegt ihm aber doch vor allem daran, daß die Schüler für die Alten und insonderheit für die Griechen als Meister in allen Gattungen des Vortrags eine „Liebe aus Überzeugung gewinnen“. Wenn er auch an der Sitte Neutestamentlicher Lektüre nicht rüttelt, so will er sie doch durch die Gesnersche Chrestomathie und durch Stücke aus Homer ergänzen und sie überdies dazu benützen, „den Verstand des Jünglings zu gewöhnen, die Bibel als ein an sich selbst verständliches Buch zu lesen und zu gebrauchen“. Ganz besonders aber tritt in einzelnen seiner Schulreden, z. B. „vom echten Begriff der schönen Wissenschaften und von ihrem Umfang unter den Schulstudien“, seine hohe Meinung von den literae humaniores oder studia humanitatis zutage; denn in ihnen ist alles beschlossen, „was den Menschen zum Menschen macht, was die Gabe der Sprache, der Vernunft, der Geselligkeit, der Teilnehmung an anderen, der Wirkung auf andere zum Nutzen der gesamten Menschheit, kurz alles, was uns über das Tier erhebt und die sein lehrt, die wir sein sollen, ausbildet und befördert“. Das wichtigste Stück ist dabei die Sprache, über deren Ursprung, Wesen und Wert ja keiner feinfühliger geurteilt hat als er. Und gerade in der Ausbildung dieses edelsten Werkzeuges, um mit anderen Menschen zusammen zu leben und auf sie zu wirken, haben es die Alten allen andern Nationen der Welt zuvorgetan; daher sollen wir sie und „an ihnen ihre Einfalt und Würde, ihre bestimmte Genauigkeit und Wahrheit, ihren Wohlklang, ihre schöne Ründe und Harmonie, ihre Kürze und ihren Reichtum zum Vorbild unserer Gedankenweise und unseres Vortrags, insonderheit in frühen Jahren, unablässig studieren. Dies tun wir nicht nur, um Latein schreiben zu können, wiewohl auch dieses ein rühmlicher, nützlicher und beneidenswerter Zweck ist (!), sondern nach Art der Alten denken und schreiben zu lernen, gesetzt daß wir auch in der Sprache der Hottentotten schreiben müßten. Denn auch in der Hottentotten-Sprache würde man gar bald den erkennen, der aus dem Kastalischen Quell der Griechischen Musen getrunken oder seinen Ausdruck zur Bestimmtheit und Würde der Römischen Schriftsteller gebildet hat. Er möge nachher Briefe oder Akten, Predigten oder Quittungen zu schreiben haben, nie wird er sich undeutsch und unvernünftig, hinkend, lahm, unverständlich, ohne Zusammenhang oder schielend ausdrücken, nie seine Schreibart mit unnützen Tautologien durchweben, und wenn er es einer sinnlosen Mode wegen tun muß, genießet er wenigstens des inneren Glückes, daß er die unvernünftige Torheit einsiehet und sie verachtet. Der Sinn der Humanität, d. h. der echten Menschenvernunft, des wahren Menschenverstandes, der reinen menschlichen Empfindung ist ihm aufgeschlossen, und so lernt er

Richtigkeit und Wahrheit, Genauigkeit und innere Güte über alles schätzen und lieben: er sucht nach diesen Grazien der menschlichen Denkart und Lebensweise allenthalben und freuet sich über sie, wo er sie finde, er wird sie in seinen Umgang, in seine Geschäfte, von welcher Art diese auch sein mögen, einzuführen suchen und ihre Tugenden auch in seinen Sitten ausdrücken lernen; kurz er wird ein gebildeter Mensch sein und sich als einen solchen im kleinsten und größesten zeigen. So die humaniora in alten und neuen Schriftstellern studieren, ist etwas anderes als die galantiora nach neuester Art und Kunst treiben; bei welchen galantioribus mancher soweit kommt, daß er sogar seine Sprache vergißt und weder grammatisch noch selbst orthographisch zu schreiben weiß, geschweige, daß in seinen Vorträgen und Aufsätzen an einen gebildeten Menschenverstand oder an eine richtige Menschenvernunft zu gedenken wäre."

Ist hier das Programm des Neuhumanismus im Gegensatz sowohl zum alten Humanismus, dem freilich noch eine platonische Reverenz gemacht wird, als zum Ideal des galant homme klar und präzis formuliert, so klingt uns aus der Rede „Vitae non scholae discendum" ein allgemeiner pädagogischer Gedanke entgegen, der uns bei Pestalozzi begegnen wird und Herders Beziehung auch zu diesem erkennen läßt. Was heißt „dem Leben lernen"? fragt er und beantwortet es dahin, „daß man sich selbst in allen seinen Anlagen und Fähigkeiten, in Seelen- und Leibeskräften zu dem bilde, was Leben heißt, an sich, soweit es die Gelegenheit, Zeit, Umstände verstatten, nichts roh, nichts ungebildet lasse, sondern dahin arbeite, daß man ein ganz gesunder Mensch fürs Leben und für eine uns angemessene Wirksamkeit im Leben werde. Hierdurch bekommt also jeder seine eigene Lektion zu lernen, die für ihn und für keinen andern gehört. . . Vielmehr übe und bilde alle deine Seel- und Leibeskräfte und zwar in gutem Verhältnis, in richtiger Proportion aus, so lernst du dem Leben." Wie sich dieser Gedanke einer formalen Bildung, einer Entwicklung von Kraft überhaupt mit dem der humanen Bildung verknüpft, zeigt sich hier deutlich; bei Herder gesellt sich dazu natürlich noch ein Drittes, die Herausarbeitung der Individualität. Mit all dem hat er vollständig und entschieden als erster das neue Bildungsideal in aller Klarheit entwickelt: es ist das klassische, das humanistische, aber in seiner neuen Formulierung stammt es von Herder, und darum steckt auch ein romantisches Element mit darin, dem, seiner ganzen Art nach, ein Stück enthusiastischer Überschwenglichkeit nicht gefehlt hat. Der Realismus seiner ersten Zeit aber bewahrte ihn zeitlebens vor aller humanistischen Einseitigkeit und Ausschließlichkeit und gab seinem Ideal die nötige Erdennähe.

Übrigens hat er nicht bloß im allgemeinen Aufgabe und Ziele des Unterrichts bestimmt, sondern auch um die Didaktik und Methodik der einzelnen Fächer sich eingehend gekümmert und sie wie für das Gymnasium, so auch für die Volksschulen zu bessern und zu reformieren gesucht. Für den Religionsunterricht, der ihm als Theologen besonders am Herzen lag, hat er sogar selbst einen Katechismus verfaßt oder vielmehr den lutherischen in sehr freier Weise bearbeitet und darin seine religiöse Anschauung, einen „herzlichen Rationalismus mit einem starken Beisatz

tiefen Empfindens und idealistischer Hoffnungen“, ehrlich und deutlich zum Ausdruck gebracht.

Hat Herder zuerst die Bedeutung der neuen Auffassung der Antike für die Menschenbildung in ihrem vollen Umfang erfaßt und begriffen und sie auch alsbald in seiner schulamtlichen Tätigkeit der Jugenderziehung zugute kommen lassen, so kam nun der esoterische Vertreter der studia humaniora, der sie wissenschaftlich vollends auf ihre Höhe hob und von ihr herab doch auch seinerseits die Schule nicht vergaß. Das war Friedrich August Wolf (1759—1824), der sich am 8. April 1777 in Göttingen als erster studiosus philologiae immatrikulieren ließ und damit der neuen freien Stellung dieses Studiums, vor allem der Theologie gegenüber, mit der es bis dahin mindestens in fortdauernder Personalunion verbunden war, den prägnantesten und kühnsten Ausdruck gab; selbst Heyne glaubte ihn noch vor diesem Wagnis warnen zu sollen. Es war ein glücklicher Griff des Freiherrn von Zedlitz und beweist, daß es diesem Philanthropinisten doch nicht an feinem Verständnis für das Kommen eines anderen Neuen gefehlt hat, als er 1783 den jungen Philologen aus Osterode nach Halle berief, damit er hier tüchtige Gymnasiallehrer heranbilde. 1777 hatte Zedlitz, den man darum noch lange keinen „Dilettanten“ zu schelten braucht, nach dem Muster des Philanthropins in Dessau ein Erziehungsinstitut in Halle eingerichtet, um an ihm Lehrer heranbilden zu lassen, und hatte dafür 1779 Trapp als Professor der Pädagogik gewonnen; dieser aber hatte sich der Aufgabe nicht gewachsen gezeigt und 1783 Halle wieder verlassen. Nun kam Wolf, aber nicht um dieses pädagogische Institut weiter zu führen oder es wie in Helmstedt mit den Aufgaben eines philologischen Seminars unklar zu verquicken, sondern lediglich dazu, um Philologie als Wissenschaft zu treiben und zu lehren. Und ihr Meister, der Schöpfer der Altertumswissenschaft im modernen Sinn des Worts ist er dann auch hier geworden. Halle gehört Wolfs große Zeit an. Bis zu der jähen Unterbrechung seiner Tätigkeit bei der Aufhebung dieser Hochschule durch den Sieger von Jena im Jahre 1806 ist er der Friedrichs-Universität treu geblieben und hat hier als Mann der Wissenschaft und als Lehrer sein Bestes geleistet. 1795 erschienen seine Prolegomena ad Homerum, über deren Bedeutung reden Eulen nach Athen tragen hieße; und 1807 zog seine „Darstellung der Altertumswissenschaft nach Begriff, Umfang, Zweck und Wert“ die Summe seiner Hallenser Lehrtätigkeit. Sie eröffnete eine mit Buttmann ins Leben gerufene Zeitschrift „Museum der Altertumswissenschaft“, die Goethe, „dem Kenner und Darsteller des griechischen Geistes“, gewidmet war. Das selbständige Recht dieser Wissenschaft wurde hier mit der Ursprünglichkeit und eigenartigen Entwicklung der beiden Völker begründet, mit deren Geistesschöpfungen sie sich zu beschäftigen habe. So ist sie der Inbegriff der Kenntnisse und Nachrichten, die uns mit ihren Handlungen, Zuständen und Schicksalen, mit ihrer Kultur, ihrer Sprache, Religion, Sitte, Kunst und Wissenschaft, ihrem Nationalcharakter und ihrer Denkart bekannt machen, und die uns in erster Linie durch ihre Sprachdenkmale, aber auch durch sonstige Überbleibsel in Stein und Erz vermittelt sind. Darum sei das Ziel „die Kenntnis der alter-

tümlichen Menschheit selbst, welche Kenntnis aus der durch das Studium der alten Überreste bedingten Betrachtung einer organisch entwickelten bedeutungsvollen Nationalbildung hervorgeht". Ihr Wert aber besteht in der „Beförderung rein menschlicher Bildung und Erhöhung aller Geistes- und Gemütskräfte zu einer schönen Harmonie des inneren und äußeren Menschen". Es war dasselbe, was der gelegentlich so übel von ihm behandelte und ihm doch an Universalität und Weite des Blicks überlegene Herder ähnlich so bereits formuliert hatte, nur daß es hier im Munde eines Meisters vom Fach, der für die „Kenntnis der altertümlichen Menschheit" im einzelnen das Größte selber geleistet hat, doch noch wirkungsvoller und klarer klang.

Diese Wirkung strömte natürlich in den Vorlesungen, die sich auf die verschiedensten Gebiete der von ihm umschriebenen Wissenschaft erstreckten, vor allem auf seine Hörer über. Sie gewannen von ihm den Eindruck, als ob ein eben von der athenischen Agora Gekommener zu ihnen rede, und er beeinflußte sie am meisten dadurch, daß er ihnen nicht etwa eine Menge einzelner Kenntnisse fertig mitteilte, sondern sie vielmehr zur Erwerbung eigener Einsicht reizte und anleitete und so echt wissenschaftlichen Geist in ihnen weckte. Für seine Hörer wollte er auch ein philologisches Seminar ins Leben rufen in der Absicht, dadurch „die Scheidung der Kenntnisse des künftigen Predigers und Schulmanns mehr zu bewirken, dem Lande tüchtige Subjekte zu den zu besetzenden Schulstellen zu ziehen und sie hierzu in der Kunst der Methode und Vortragsart der Sachen praktisch zu üben". Nachdem eine Differenz darüber, wie weit auch Anweisungen zum Unterrichten damit verbunden sein sollten, rasch behoben war, ist noch unter Zedlitz dieses im wesentlichen rein philologische Seminar eröffnet worden; über die Hauptsache, die Notwendigkeit einer Trennung des Schulstands vom Predigerstande und einer gründlichen wissenschaftlichen Vorbereitung zum Schulamt, waren beide einverstanden, auch wußte der „Dilettant" Zedlitz wohl zu würdigen, was für eine auch pädagogisch wertvolle Akquisition er an diesem gelehrten Philologen gemacht hatte. Denn daß man, um gut unterrichten zu können, etwas Rechtes gelernt haben und wissen müsse, darin freilich hatte Wolf den dilettantischen Versuchen eines Trapp gegenüber durchaus recht. Dagegen verstehen wir ganz wohl, daß er sich nur ungern dazu hergab, über Anlagen, Fleiß, Fortschritte und Betragen seiner Seminaristen an das Oberschulkollegium zu berichten; auch „durch die Rücksicht auf die künftige Wahl und Anstellung der Lehrer" war diese Forderung nicht „wohl begründet", wie Schrader meint, sondern widersprach wirklich der freien Auffassung von akademischem Lernen und Leben und dem richtigen Verhältnis zwischen dem Hochschullehrer und seinen zu Mitarbeitern heranwachsenden Schülern.

Sowenig Sympathie also Wolf für die pädagogische Seite seines philologischen Seminars hatte und so ablehnend er sich gegen die Pädagogik als gegen eine Wissenschaft zu verhalten schien, in der „ungezogene Schriftsteller über Erziehung und ungelehrte über die Kunst zu lehren Anweisungen geben wollen", so hat er doch in Halle selbst zweimal unter

dem Titel „Consilia Scholastica“ über Pädagogik gelesen und sich durch Gutachten und Ratschläge aller Art auch praktisch an den Fragen der Lehrerbildung und an der Hebung der höheren Schulen beteiligt. Dies letztere freilich vor allem erst in Berlin, wo er von 1808 an die zweite weniger glückliche und erfolgreiche Periode seines Wirkens als Mitglied der Akademie und in freier Stellung zur Universität verlebte. Es war ja nur natürlich, daß dieser Vertreter der Altertumswissenschaft im neuen Stil bemüht war, auch in den preußischen Gymnasien seine Anschauungen zur Geltung zu bringen. Am besten geschah das freilich mittelbar durch die Lehrer, die er und die bald auch Schüler von ihm in seinem Sinn heranbildeten; aber es waren doch auch eine Reihe von Änderungen im Organismus der Schule selbst notwendig, damit diese neuhumanistischen Philologen auf sie wirken und in ihr sich ausleben konnten. Wie dachte Wolf darüber?

An die Spitze stelle ich die sechs Punkte seiner allgemeinen „Instruktion für den gelehrten Schulmann in Deutschland“: 1. „Habe Geist, besitze die Kunst des Selbstdenkens und vielseitige Kenntnisse, die gründlichsten in allem, was zur Grundbildung des Menschen und des Gelehrten gehört. 2. Besitze die Kunst, anderen deinen Geist mitzuteilen, sie auf allerlei Weise zum Selbstdenken zu gewöhnen, doch so, daß sie durch Widerspruch nie andere beleidigen, und wisse ihnen gediegene, doch nicht zu vielartige Kenntnisse beizubringen. 3. Habe einige Liebe zu allen den Studien, die du treibst, und zu den Jünglingen, die deiner Bildung anvertraut sind; doch wo Kollisionen entstehen, die größere Liebe zu den letzteren. 4. Sei ein moralisch höchst vollkommener Mensch, ohne alle Launen und von der leichtesten und zu jeder Zeit bereitwilligsten Tätigkeit. 5. Sei immer gesund, und versteh es, wo und wann es nötig, leidenschaftlich zu hungern. 6. Mache auf keine Achtung der Menschen und auf keine Dankbarkeit Anspruch, und verachte dafür hinwiederum allen Beifall derer, die dich verkennen.“ Trotz dieser halb ironischen und ganz idealen Auffassung des Lehrerberufs verlangte Wolf vom Staat Aufwendung größerer Mittel, um den Lehrern eine sorgenfreie Existenz zu schaffen. Was dann den Unterricht anlangt, so schied er scharf zwischen Schule und Universität; erst auf dieser dürfe er wissenschaftlich, auf der Schule müsse er „vorbereitend, im allgemeinen bildend und elementarisch“ sein. Denn hier sei der Zweck, „dem Zögling diejenigen Kenntnisse und Fähigkeiten mitzuteilen, die ihn nicht sowohl zum Gelehrten, als zum gebildeten und aufklärungsfähigen Manne machen“. Als Unterrichtsgegenstände bezeichnete er neben dem Elementarunterricht für die höheren Schulen die alten Sprachen, Geschichte, Geographie, die Anfangsgründe der Mathematik, Religionslehre, Naturhistorie nebst ersten allgemeinen Begriffen der Physik und vielleicht auch der Chemie. Als die angemessenste Übung für das jugendliche Alter aber erschien ihm das Studium der alten Sprachen; dieses fordere und befördere die Ausbildung der Gedächtniskraft, gebe dem Verstand mancherlei Vorübungen zu höheren Anstrengungen, bilde einen reinen Geschmack und eine richtige Beurteilung, gewöhne zu liberaler Gesinnung und versehe den Geist mit den Materialien, die der Jüngling hernach wissenschaftlich verarbeiten soll. Dabei war Wolf eine Zeitlang dafür,

daß das Sprachstudium mit dem Griechischen begonnen werde, wovon er sich „eine hohe Förderung der deutschen Nationalkultur träumte“. Doch kam er, wenigstens für öffentliche Schulen, bald wieder davon zurück. Denn er fand, daß wir, wenn wir dem Deutschen das Latein folgen lassen — „ja nicht Französisch vorher!“ fügt er ausdrücklich hinzu — und dann erst das Griechische, mehr stufenweise fortschreiten, da sich das Latein als ein Mittelglied zwischen den älteren und den neueren Sprachen darstelle. Das Griechische könnte dann als Belohnung für vorzüglichen Fleiß in den übrigen Lektionen, namentlich den lateinischen mehr bewilligt als aufgedrungen oder mühsam empfohlen werden. Getrieben aber muß das Lateinische soweit werden, „daß der Abgehende jeden Schriftsteller von mittelmäßiger Schwierigkeit, nach einiger Präparation, wenigstens dem völligen Wortverstande nach erklären, einen mündlichen Vortrag verstehen und ohne grammatische Fehler in dieser Sprache schreiben“ kann. Damit ist durch Wolf für den Lateinunterricht ein Ziel festgelegt worden, von dem abzuweichen unsere Gymnasien seither weder als nötig noch als rätlich erkannt haben. Sehr nüchtern bemerkt dabei dieser treffliche Latinist, daß es zu einer wahren Fertigkeit im Lateinschreiben nur die wenigsten bringen werden: „Nur diejenigen können hierin den Mund zum Fordern weit auftun, die keine solche Forderung selbst zu erfüllen vermögen.“ Griechisch aber lernt man heutzutage ohnehin nicht mehr schreiben; daher begnüge man sich, zur Einübung der Grammatik in Tertia und Sekunda kurze Sätze als Exemplifikation für Formen und syntaktische Redeweisen schreiben lassen, nie aber etwas, was auf Stilfarbe Anspruch machen soll. Auch über die Lektüre und Auswahl der Klassiker gibt Wolf Anweisungen. Er empfiehlt, nicht zu viel und nicht zu rasch zu lesen; aber immer soll es ein Ganzes sein, damit die Schüler die Übersicht über das Ganze einer geschichtlichen Darstellung, eines Epos oder Dramas bekommen; wenn die Zeit dazu nicht ausreiche, so möge man ihnen eine geschickte Übersetzung in die Hand geben, daß sie den Rest aus ihr kennen lernen. In größeren Anstalten hält er über der Prima eine Selekta für wünschenswert für Vorgerücktere, namentlich für solche, die sich die Philologie zu ihrem Hauptfach gewählt haben: mit ihnen soll mehr und soll Schwierigeres gelesen werden, sie sollen aber auch privatim arbeiten und „in unteren Klassen etwas mit unterrichten, unter Aufsicht und in eben dem Fache, worin sie sich einst auszuzeichnen gedenken“. Damit drohte freilich die Schule zu einer einseitigen Philologenschule und — was er von der Universität ferngehalten wissen wollte — zu einem pädagogischen Proseminar zu werden. Nicht uninteressant ist ein von ihm für obere Klassen entworfener Lektionsplan, worin er für die beständig fortgehenden Lektionen neunundzwanzig Stunden bestimmt: für Deutsch- und Latein-Schreiben drei, Deutsch- und Latein-Deklamieren eine, Griechische Poeten zwei, Griechische Prosaisten zwei, Griechische Grammatik eine, Lateinische Poeten drei, Lateinische Prosaisten drei, Lateinische Grammatik eine, Französisch zwei, Hebräisch oder Englisch zwei, Völkergeschichte drei, Allgemeine Literaturgeschichte eine, Mathematik drei, Geographie zwei Stunden. Dazu kommen in jedem halben Jahr noch drei

supplementäre Stunden, z. B. römische Altertümer mit zwei und Vorbegriffe der Philosophie mit einer; Religion mit zwei, Antiquitäten überhaupt mit einer; Neues Testament mit zwei, Physik mit einer Stunde. Wie er sich an den Verhandlungen über die Einrichtung der Abiturientenprüfung in Preußen beteiligt hat, werden wir noch hören. Doch ehe wir den neuen Geist in die Praxis eindringen sehen, müssen wir erst noch den Mann kennen lernen, der hierzu an leitender Stelle den Anstoß gab, es war dies Wilhelm von Humboldt (1767—1835).

Auch für Humboldt fällt griechisch und human zusammen. Zum Philologen aber hat ihn die Bekanntschaft mit Wolf gemacht, der das moderne und das antike Geistesleben miteinander vermittelte und zu dem Ende sich die kritische Durchforschung und geschichtliche Erkenntnis des letzteren zum Ziel setzte. Durch ihn lernte er im Studium des Altertums das vorzüglichste Mittel vollendeter Menschenbildung und demnach auch persönlich für sich das Mittel zu vollendeter Selbstbildung erkennen. Aber bald genug wurde der Schüler zum mitstrebenden Genossen: in der „Darstellung der Altertumswissenschaft“ bekannte Wolf ausdrücklich, wie viel er diesem *συμφιλολογοῦντι* verdanke; und wenn ich einerseits daran erinnere, daß diese Schrift Wolfs Goethe gewidmet war und andererseits der Beziehungen Humboldts zu Schiller gedenke, so schließt sich damit erst der Kreis dieser großen Vertreter und Förderer eines neuen Bildungsideals und des Glaubens an seine Verwirklichung durch die Griechen. Humboldt konnte, um mit Haym zu reden, „ohne weder mit Wolf noch mit Schiller zu rivalisieren, zwischen beide in die Mitte treten; er konnte seine philologischen Studien für die Ästhetik, seine ästhetischen Ansichten für die Altertumswissenschaft fruchtbar machen“; und als er eine Charakteristik des griechischen Dichtergeistes geben wollte, da floß ihm ein ästhetischer Versuch über Goethes Hermann und Dorothea aus der Feder. So wurde er der feinsinnigste Kritiker, weil er durch Wolf ein so gründlicher Philologe und durch Schiller ein so philosophischer Ästhetiker geworden war. Und daß er alles Herrlichste und Beste, was sich ihm unter den Namen „Bildung“ und „Humanität“ zusammenfaßte, in der eigenen Person zur Blüte brachte, das verdankte er seinem Aufenthalt in Rom, wo „sich für unsere Ansicht das ganze Altertum in eins zusammenzieht und wo wir das, was wir bei den alten Dichtern, bei den alten Staatsverfassungen empfinden, mehr noch als zu empfinden, selbst anzuschauen glauben“, in Rom, das „uns als das sinnlich-lebendige Bild von jenem idealisch angeschauten Altertum stehen geblieben ist“, ja das noch mehr, das der Mittelpunkt der alten und der neuen Welt selbst ist. So wurde es für ihn „eins mit den zwei größten Zuständen, auf welche sich unser geistiges Dasein gründet, dem klassischen Altertum und dem Emporwachsen moderner Größe an der antiken“. Darum ist es doch kein Zufall, daß Humboldt an diesem Mittelpunkt der Welt aus einem Philologen ein Linguist geworden ist.

Aber während er in Rom seine Selbstbildung im Sinne der ästhetischen Erziehung Schillers vollendete, war der heimatliche Notstaat in Trümmer geschlagen worden, und nun im Unglück erwachte in ihm, der an der deutschen Sprache deutsch hatte empfinden und fühlen lernen, sein

preußisch-deutscher Patriotismus zu tatkräftiger Verwertung dessen, was er ganz individuell für sich erworben hatte, für sein Volk und seinen Staat. Er folgte dem Ruf seines Königs und übernahm 1809 die Direktion der Sektion für Kultus und öffentlichen Unterricht im Ministerium des Innern zu Berlin.

Es war eine seltsame Verkettung der Umstände, daß der Verfasser der „Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen" den öffentlichen Unterricht organisieren sollte! Hatte es doch dort geheißen, daß öffentliche Erziehung ganz außerhalb der Schranken zu liegen scheine, in denen der Staat seine Wirksamkeit halten müsse; oder allgemeiner: daß der Staat sich schlechterdings alles Bestrebens, direkt oder indirekt auf die Sitten und den Charakter der Nation anders zu wirken, als insofern dies als eine natürliche, von selbst entstehende Folge seiner übrigen schlechterdings notwendigen Maßregeln unvermeidlich ist, gänzlich enthalten müsse, und daß alles, was diese Absicht befördern könne, vorzüglich alle besondere Aufsicht auf Erziehung, Religionsanstalten, Luxusgesetze u. s. f. gänzlich außerhalb der Schranken seiner Wirksamkeit liege. Aber freilich — das vergißt man ungerechterweise meistens — diese Schrift war 1792 erschienen und hatte einen Fünfundzwanzigjährigen zum Verfasser; 1809 war Humboldt ein Mann von zweiundvierzig Jahren, und an die Stelle des kosmopolitischen Ideals war für ihn wie für Fichte und so viele seiner Zeitgenossen das nationale, ein spezifisch preußisches Bewußtsein und Staatsideal getreten, wie es zwölf Jahre nachher Hegel in seiner „Philosophie des Rechts" so energisch aus der Wirklichkeit heraus zur vernünftigen Theorie des Staates gestalten sollte. An dieser Wirklichkeit hat in der kurzen Spanne Zeit, die ihm hierzu vergönnt war — es war kaum ein Jahr —, Humboldt mächtig mitgearbeitet. Mit der Organisation des preußischen Gymnasiums nach neuhumanistischen Zielen und Idealen ist sein Name aufs engste verknüpft; doch davon muß im Zusammenhang die Rede sein.

Ueber Herder s. vor allem den 30. Band der Suphanschen Ausgabe seiner Werke, speziell die Bände 1, 4, 17; Haym, Herder nach seinem Leben und seinen Werken dargestellt, 1877/85. O. Baumgarten in Reins enzykl. Handbuch der Päd. 2. Aufl. Bd. 4, S. 278—360. — Fr. A. Wolf, Ueber Erziehung, Schule, Universität (Consilia Scholastica). Aus Wolfs literarischem Nachlasse zusammengestellt von W. Körte, 1835; von dems. Leben und Studien Fr. A. Wolfs, des Philologen, 2 Bde., 1833, und Kleine Schriften in lat. und deutscher Sprache von Fr. A. Wolf, herausgeg. durch G. Bernhardy, II. 1869. (Darstellung d. Altertumsw. S. 808 ff.) Schrader a. a. O. Bd. I, S. 434—462. — Die seit 1903 im Entstehen begriffene Ausgabe der gesammelten Schriften Wilhelm von Humboldts durch die K. preuß. Akademie der Wissensch. schreitet mit raschen Schritten ihrer Vollendung entgegen; ebenso der Briefwechsel zwischen ihm und seiner Gattin, von dem 1908 der dritte Band erschienen ist. Ueber ihn R. Haym, Wilhelm v. Humboldt, 1856. A. Dove, Humboldt (Allg. Deutsche Biographie Bd. 13). Br. Gebhardt, W. v. H. als Staatsmann, 1. Bd. 1896 und meinen Artikel über ihn in Reins enzykl. Handbuch f. Päd. 2. Aufl. Bd. 4; endlich das große Werk von Ed. Spranger, W. v. Humboldt und die Humanitätsidee, 1909, das freilich zu den Büchern gehört, die jedermann loben, aber niemand lesen wird; cf. auch Fr. Meinecke, Weltbürgertum und Nationalstaat, 1908.

11. Wir greifen zurück. Unter Friedrich Wilhelm II. hatte der Staatsminister v. Zedlitz noch Großes erreicht: die Einsetzung des Oberschulkollegiums und damit die Trennung der Schule von der Kirche, die Einführung des Abiturientenexamens und damit den ersten Schritt zur Organisation eines einheitlichen preußischen Gymnasialunterrichts, endlich die Errichtung eines pädagogischen Seminars in Berlin durch Gedike und

eines philologischen Seminars in Halle durch Wolf und damit die Möglichkeit zur Heranbildung eines besonderen, pädagogisch und wissenschaftlich tüchtigen Lehrerstandes. Aber nun kam eine böse Zeit: Zedlitz mußte Wöllner Platz machen, und sofort erschien 1788 dessen berüchtigtes Religionsedikt als brüske Kriegserklärung gegen den bisher in Preußen herrschenden Geist der Aufklärung. Die Art, wie unter diesem Regiment Kant behandelt wurde, ist dafür typisch. Daß Wöllner, dieser „betrügerische und intrigante Pfaffe", wie ihn Friedrich der Große genannt hat, auch die begonnene freiere und höhere Entwicklung des Schulwesens zu hemmen versuchte, versteht sich von selbst. Glücklicherweise war es vielfach ein bloßes Hemmenwollen; denn seiner Faulheit, die ihn als Mitglied des Oberschulkollegiums bei der Verhandlung über das Abiturientenexamen hatte schreiben lassen: „Ich möchte auch noch viel Hübsches sagen, der Teufel führt aber den Schulboten her, ehe ich einmal die Hälfte gelesen habe", blieb er auch als Minister treu, und so behielten im Oberschulkollegium die Gedike und Meierotto als die kundigeren und als die fleißigeren Mitglieder den Haupteinfluß nach wie vor. Nach seiner Beseitigung unter Friedrich Wilhelm III. machte vor allem die Besserung des tief im Argen liegenden Schulwesens in den neuerworbenen polnischen Provinzen dem Oberschulkollegium zu schaffen. Aber die 1801 verfügte Personalunion zwischen Oberschulkollegium und lutherischem Oberkonsistorium in der Person ihres Präsidenten bedeutete doch wieder einen Schritt rückwärts auf dem unter Zedlitz eingeschlagenen Weg der Sonderung und Trennung. Im übrigen wurde nur verwaltet, nichts Neues geschaffen, was zum Teil damit zusammenhing, daß, als die Vertreter der Friederizianischen Reformen, Meierotto (1800) und Gedike (1803) starben, in dem Hallenser Niemeyer (1754—1828) kein Mann der neuerwachten Griechenbegeisterung und der neuwerdenden Altertumswissenschaft an ihre Stelle trat; seine „Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts" (1796) zeigen ihn als einen wackeren und verständigen Eklektiker und erfahrenen Pädagogen, nicht als einen ideenreichen und schöpferischen Kopf.

Erst das Unglück von Jena brachte nach dem tiefsten Fall den neuen Geist zur Herrschaft. Altenstein wies auf Wissenschaft und Kunst, der Freiherr vom Stein auf die Erziehung und Entwicklung von Kräften in der Jugend hin; deshalb richtete er die dritte Sektion des Ministeriums des Innern ein, in der er freilich — unglückseligerweise für die Zukunft bis zum heutigen Tage! — die geistlichen und die Unterrichtsangelegenheiten aufs neue verkoppelte. Nachdem Niemeyer, dem die Direktion zuerst angeboten wurde, abgelehnt hatte, übernahm sie — es war schon nach Steins Sturz — Wilhelm v. Humboldt. Als Ratgeber fand er in der Sektion Nicolovius und den ebenfalls noch von Stein berufenen Süvern vor, der von Wolf gebildet, von Gedike in die pädagogische Tätigkeit eingeführt, der rechte Referent für das höhere Schulwesen unter Wilhelm v. Humboldts Leitung werden sollte.

Es galt, gerade hier am tiefsten Punkt den Hebel anzusetzen zu Preußens Erhebung von seinem Fall, galt die Erziehung und den Unterricht zu reformieren, um den Staat neu zu schaffen. Daß das nur im

Sinne jener humanen Bildung geschehen könne, die wir langsam haben heranwachsen sehen, verstand sich für den von ihren Idealen erfüllten Humboldt von selbst. Er hatte jahrzehntelang sich gebildet, nun durfte er den Staat bilden: so ist aus diesem Bildungsstreben heraus durch ihn der Neuhumanismus in Preußen an die Reihe gekommen. Seine erste Sorge gehörte den Universitäten. War es schon kein Kleines, daß er das partikularistische Verbot, daß preußische Studenten keine anderen deutschen Hochschulen außerhalb Preußens besuchen dürfen, aufhob und damit die allgemeine Freizügigkeit deutscher Studenten durchsetzte, so gelang ihm ein noch viel Größeres in der Gründung der Berliner Universität. Um dadurch „einen neuen Eifer und neue Wärme in ganz Deutschland für das Wiederaufblühen des preußischen Staates zu erregen und ihm alles, was sich in Deutschland für Bildung und Aufklärung interessiert, auf das festeste zu verbinden, sollte hier in einem Zeitpunkt, wo ein Teil Deutschlands von Krieg verheert, ein anderer in fremder Sprache von fremden Gebietern beherrscht ward, der deutschen Wissenschaft eine kaum noch gehoffte Freistatt“ erstehen. Daß er sich dabei nicht an die radikalen Forderungen Fichtes, sondern besonnen an die den alten Formen treubleibenden Vorschläge Schleiermachers in dessen „gelegentlichen Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn“ anschloß, war um so mehr ein Gewinn, als es ihm dabei doch gelang, neuen Wein in die alten, aber nicht veralteten Schläuche zu gießen. Wolf selbst wurde gewonnen, der freilich „ein wenig in einer Art Müßiggang verwildert“ war und hinfort mehr nörgelnd als fördernd zur Seite stand; aber was er in Halle so groß begonnen, das wurde nun in Berlin durch seine Schüler Heindorf, Bekker und Böckh festgehalten und in seinem Geiste weitergeführt. Nehmen wir dazu noch Schleiermacher, der nicht nur durch die mit Unrecht von Wolf verhöhnte Platonübersetzung, sondern vor allem auch durch seine Vorlesungen und feinen Abhandlungen zur griechischen Philosophie ein Pionier der neuen Richtung war und uns als Ethiker und Pädagoge noch begegnen wird; Niebuhr, der gleich im ersten Semester über römische Geschichte zu lesen begann, und endlich Savigny mit seiner „humanistischen Jurisprudenz“, und fügen dazu schon hier den wenige Jahre nachher berufenen Hegel mit seiner klassisch-objektiven Philosophie und seiner Staatstheorie, bei der das schöne Standbild des antiken Staates einen schwarzweißen Anstrich bekommen sollte, so war es doch eine erlauchte Schar von Geistern im Dienste der neuen Bildung, die sich hier zusammenfand und für sie eintrat und wirkte. Durch sie wurde die neue Hochschule wirklich die Verkörperung des Gedankens von „der Solidarität des preußischen Staats und der geistigen Bildung, des Gedankens, daß die Kraft Preußens in der Kraft der Intelligenz ruhe“.

Natürlich mußten nun aber auch die Schulen, die für solche Universitätsstudien vorbereiteten, auf einen anderen Fuß gestellt werden. Ein neues Prüfungsreglement für Abiturienten wurde wenigstens vorbereitet, und vor allem die Frage der Lehrerprüfung in die Hand genommen. Jeder Kandidat des höheren Schulamts mußte sich nach Vollendung der Universitätsstudien bei der wissenschaftlichen Deputation der Sektion für den

öffentlichen Unterricht prüfen lassen und durfte ohne ein von dieser ausgestelltes Zeugnis keinen Unterricht übernehmen, der Universitätsstudien erforderte. Wenn das nach Humboldts Ansicht nicht nur für den öffentlichen, sondern auch für den Unterricht an Patronatsschulen als ein Damm gegen den Mißbrauch des Patronatsrechts gelten sollte, so sehen wir darin freilich die stärkste Abweichung von den Idealen seines Jugendversuchs über die Grenzen der Wirksamkeit des Staates; aber es war ein Eingriff, bei dem das Recht deshalb auf seiner Seite war, weil er notwendig und vernünftig war. Wurde dadurch das Patronatsrecht der Magistrate bei den Stadtschulen stark beschränkt, so wollte er als idealen Ersatz die Teilnahme der Bürgerschaft und Stadtobrigkeit am Schulwesen durch Einsetzung von Schulkommissionen erhöhen, die dafür sorgen sollten, „daß die höheren Orts getroffenen Anordnungen durch die den Lokalumständen angemessensten Mittel und auf die zweckmäßigste Weise ausgeführt werden“; und wenn er zu der Inspektion über die weiblichen Erziehungsanstalten achtbare und verständige Frauen aus der Stadt beiziehen wollte, so sieht man darin eine Unbefangenheit und Geistesfreiheit, wie sie freilich bei dem Verfasser der Aufsätze über den Geschlechtsunterschied und über männliche und weibliche Form nicht überraschen kann. Wer war aber jene wissenschaftliche Deputation, der die Lehrerprüfung zugewiesen werden sollte? Ebenfalls eine Schöpfung Humboldts, die er anfangs noch allzu „metaphysisch“ geplant, 1810 aber mit einer praktischen Instruktion versehen in Berlin, Breslau und Königsberg ins Leben gerufen hatte. Bestehen sollte sie aus Männern, „die sich dem philosophischen, mathematischen, philologischen und historischen Studium, mithin denjenigen Fächern widmen, welche alle formelle Wissenschaft umschließen, durch welche die einzelnen Kenntnisse erst zur Wissenschaft erhoben werden können, und ohne welche keine auf das einzelne gerichtete Gelehrsamkeit in wahre intellektuelle Bildung übergehen und für den Geist fruchtbar werden kann“. Ausgeschlossen waren also — es ist das für die humanistische Geistesart Humboldts überaus bezeichnend — Theologen und Naturwissenschafter. Ihre Aufgabe war neben der Lehrerprüfung: „die allgemeinen wissenschaftlichen Grundsätze, aus welchen die einzelnen Verwaltungsmaximen herfließen und nach denen sie beurteilt werden müssen, unverrückt gegenwärtig zu halten und alle diejenigen Arbeiten der Sektion zu verrichten, welche eine freiere wissenschaftliche Muße erfordern und mitten unter den Zerstreuungen der laufenden Geschäfte nicht gedeihen können“. Der bureaukratischen Verwaltung sollte damit der Geist zugesellt werden, der ihr sonst nur zu oft fehlt. Später sind aus dieser groß gedachten Deputation die wissenschaftlichen Prüfungskommissionen geworden, denen als rudimentäres Gebilde bis vor einigen Jahren — die Begutachtung der Abiturientenarbeiten verblieben ist.

Das Edikt über die Prüfung der Kandidaten des höheren Schulamts selbst erschien am 12. Juli 1810; es war noch ein Werk der Humboldtschen Schulverwaltung, er selbst freilich hatte schon drei Wochen zuvor sein Amt niedergelegt. Handelte es sich darin zunächst nur rein praktisch um Verhinderung der Anstellung von untauglichen, mittelmäßigen

oder schlechten Subjekten an den staatlichen und nicht staatlichen Schulen, so dachte Humboldt doch zugleich an ein Höheres und Idealeres: einmal fand er, „es ehre das Bildungsgeschäft im Staate selbst, wenn jeder, welcher sich damit befasse, vorher Beweise seiner Tüchtigkeit dazu geben müsse“; und dann hoffte er, „es bilde sich mit der Zeit unter denen, die sich diesem Geschäft widmen und durch die öffentliche Approbation gleichsam einen geschlossenen Kreis ausmachen, ein Geist, der, ohne Zunftgeist zu sein, eine feste und sichere zum gemeinschaftlichen Ziel hinstrebende Richtung habe; es entstehe eine pädagogische Schule und eine pädagogische Genossenschaft; denn es sei wichtig, durch eine gewisse Gemeinschaft, die nie ohne eine Absonderung des nicht zu ihr Gehörenden denkbar sei, eine Kraft und einen Enthusiasmus hervorzubringen, welche dem einzelnen und zerstreuten Wirken immer fehlen, welche die Schlechten von selbst entfernen, die Mittelmäßigen heben und leiten und die Fortschritte auch der Besten noch befestigen und beflügeln“. Die Anforderungen an die Kandidaten waren dabei im einzelnen nicht genau bestimmt, sondern nur gesagt, daß die Kenntnisse, die von den angehenden Schulmännern verlangt werden, philologische, historische und mathematische seien; doch sollte es keinem Kandidaten verwehrt sein, auch in anderen Fächern sich prüfen zu lassen. „Jedem vollständig oder auch nur teilweise Geprüften“, hieß es dann zum Schluß, „wird ein Zeugnis ausgestellt, das bestimmt aussagt, in welchen Fächern und vornehmlich in welchen der drei als Hauptgegenstände der Prüfung aufgestellten Fächern Stärke und Schwäche, und in welchem Verhältnis die Lehrgeschicklichkeit zu den Kenntnissen sich gezeigt hat; das auch den Grad der gesamten Tüchtigkeit des Geprüften durch Bezeichnung der Stufe des Unterrichts, dazu er sich eignen möchte, möglichst genau angibt.“ Damit war endlich die Trennung des Lehramts vom Predigerstande staatlich anerkannt und definitiv vollzogen, zugleich aber eine neue Vermischung zwischen wissenschaftlicher und pädagogischer Tüchtigkeit herbeigeführt durch jene unglückliche Bestimmung, daß auf dem Zeugnis die Stufe des Unterrichts zu bezeichnen sei, zu der sich der Kandidat eignen möchte. Freilich war der wissenschaftlichen Deputation ein praktischer Pädagoge beigegeben, und die Prüfung sollte sich zugleich auch auf die Lehrgeschicklichkeit beziehen. Aber wo und wie sollte sich der Kandidat diese erworben haben? Diese Lücke hatte Zedlitz richtig bemerkt, als er in Halle ein pädagogisches Seminar haben wollte. Wolf hatte daraus ein philologisches gemacht. Damit war aber nur für die wissenschaftliche Vorbildung gesorgt, und doch bezog sich das Examen auch auf das pädagogische Können: hierin lag ein Widerspruch, es war ein Zuwenig dort oder ein Zuviel hier. Oder galt stillschweigend der Grundsatz, daß der beste Philologe auch der beste Lehrer sei? Das war ja dann nur wieder ein neues Dogma, kaum verschieden von dem bis dahin geltenden, daß jeder Theologe als solcher auch zum Lehramt befähigt sei. Neunzig Jahre später hat man diese Lücke durch die Einführung des Seminarjahrs nachträglich anerkannt und auszufüllen gesucht.

Doch wie sich das alles weiter entwickelt hat, werden wir später sehen; hier handelt es sich nur um die von Humboldt ins Leben gerufenen Re-

formen, zu denen auch noch seine Bemühungen um die Ritterakademie in Liegnitz und sein Gutachten über Kadettenanstalten zu rechnen sind. Das Vorurteil, meinte er, daß eine adelige Erziehung und die Erziehung zum Offizier von einer anderen, bürgerlichen verschieden sein müsse, müsse vertilgt werden: daher trat er dort für Zulassung von Bürgerlichen, hier einfach für Aufhebung ein. Wie recht er damit hatte, ist uns erst heute in unserer demokratisch gewordenen Zeit ganz zum Bewußtsein gekommen; damals war es ein Vorausnehmen ferner freier Gedanken. Bei seinem Rücktritt aber durfte Humboldt im Blick auf das Ganze mit vollem Recht rühmen, daß durch die von ihm getroffenen Maßregeln „ein neuer reger Eifer für das Schul- und Unterrichtswesen geweckt und belebt worden sei und an vielen Orten sich ein neuer und besserer Geist gebildet habe", und durfte im Interesse Preußens und seiner moralischen Machtstellung in Deutschland die Hoffnung aussprechen, daß man auch ohne ihn auf dem eingeschlagenen Wege, der gerade jetzt leichten Fortgang und glückliches Gedeihen verspreche, weiterschreiten werde; auch daß im einzelnen, z. B. in Königsberg, die gelehrten Schulen wirkliche Verbesserungen erhalten haben, konnte er konstatieren.[1]) Wir aber können schon hier vorwegnehmen, daß sich jene Hoffnung Humboldts erfüllt hat: man ging auf dem Gebiet des höheren Unterrichts in seinen Spuren weiter, freilich im Tempo und in der Feinheit der Ausführung machte sich das Fehlen seines Geistes doch vielfach bemerkbar. Wie ein Silberblick des deutschen Geisteslebens erscheint uns heute diese kurze Spanne Humboldtscher Unterrichtsverwaltung, als ob damals für Preußen ein Perikleisches Zeitalter habe anbrechen wollen.

Das Material zu diesem Paragraphen findet sich in W. v. Humboldts Ges. Schriften Bd. 10 und in seinen Briefen an G. H. L. Nicolovius, herausgeg. von R. Haym, 1894, und verarbeitet bei Gebhardt a. a. O. und in dem Buch von K. Varrentrapp, Johannes Schulze und das höhere Unterrichtswesen in seiner Zeit, 1889. Dazu vgl. Haym, Humboldt, und Wiese, Das höhere Schulwesen in Preußen Bd. 1, 1875; endlich den Artikel „Süvern" von Dilthey im 37. Band der Allg. D. Biographie; und über Niemeyer Rein in seinem Handbuch, 2. Aufl. Bd. 6.

12. Eine doppelte Frage erhebt sich hier: 1. wie stand es bei allen diesen Reformen in Preußen mit der Volksschule? und 2. wie verhielt sich zu der von der philologischen Wissenschaft ausgegangenen und von den Gebildetsten des Volkes getragenen Bewegung des Neuhumanismus die pädagogische Theorie? Nicht bloß auf die erste, sondern so verwunderlich und paradox dies auf den ersten Blick auch klingen mag, auch auf die zweite Frage gibt der eine Name Pestalozzi Antwort. Man geht in der Geschichte des höheren Unterrichtswesens meist mit einer Achtungsverbeugung an ihm vorüber. Sehr mit Recht, wenn man nur auf die sichtbaren und tatsächlichen Zusammenhänge sieht; denn es ist eine Schande, aber es ist wahr, die höheren Schulen haben sich um dieses größte pädagogische Genie, das je gelebt hat, bis in die neueste Zeit

---

[1]) Noch stolzer hat er wenige Wochen nach seinem Rücktritt an seinen Freund Schweighäuser geschrieben: „J'ai fait tout ce qui m'était possible et je me crois en droit de dire que l'instruction publique a reçu, dans ce pays, une impulsion nouvelle. Bien que je n'aie rempli ces fonctions que pendant un an à peine, mon administration laissera beaucoup de traces."

herein fast gar nicht gekümmert. Sehr mit Unrecht dagegen, wenn man bedenkt, was sein sollte, und wenn man den mehr unsichtbar laufenden unterirdischen Verbindungsfäden nachgeht, die gar oft verknüpfen, was gar nicht miteinander verknüpft sein will.

Ihn jammerte seines Volkes, das ist der Ausgangspunkt für die Pädagogik Pestalozzis. So wurde er ein Sozialist mit einem Herzen voll Liebe und Hilfsbereitschaft, und als das einzige Mittel zu helfen erschien ihm eine Volkserziehung von unten und von innen heraus, bei der es galt, die gebundenen Kräfte zur Selbsthilfe zu entfesseln und zu entwickeln. Wie er dazu kam, erklären seine Lebensschicksale unter der Voraussetzung jener genialen Veranlagung, die ihn zum größten Reformator der Erziehung prädestiniert hatte. Am 12. Januar 1746 in Zürich geboren verlor Johann Heinrich Pestalozzi frühe schon den Vater, und so erzog ihn seine treffliche Mutter, wofür ihr der Sohn später durch seine Betonung der Elementarerziehung durch die Mutter in der Ruhe der Familienstube das schönste Dankesdenkmal gesetzt hat. Aber es war doch nur eine weibliche Erziehung, auch er wuchs auf „wie eine Rebe ohne Stab“, die starke Hand des Vaters fehlte: das zeigt sich in seinem späteren Leben, männliche Kraft und Klarheit gehen ihm zeitlebens ab. Schon in der Schule trat das zutage: voll Gefühl, auch voll Talent ist er doch unpraktisch, ungewandt, zerstreut und träumerisch, und darum ungleich in seinen Leistungen; so hat er z. B. nie orthographisch schreiben gelernt. Übrigens fiel seine Schulzeit in eine günstige Periode: das Züricher Collegium humanitatis gehörte zu den Gymnasien, auf denen sich das Nahen eines neuen Geistes spüren ließ, Männer wie Bodmer und Breitinger wirkten dort ethisch und intellektuell anregend auf die jungen Leute. Zuerst wollte Pestalozzi Theologie studieren, aber in einem Kreis von Freunden, die in Klopstockscher Weise sentimental für Wahrheit und Freiheit schwärmten und als junge Republikaner alsbald auch praktisch den Unterdrückern des Volkes entgegentraten, faßte er den Plan, als Advokat dem Volke Rettung und Hilfe zu bringen; Rousseaus Schriften waren für diesen Feuergeist der rechte Brennstoff. Doch eine frühe Heirat ließ ihn nochmals den Beruf wechseln, er wurde Landwirt; aber unpraktisch wie er war, litt er auf seinem Gute, dem Neuhof, Schiffbruch. Da brachte ihm die Notwendigkeit, sein Söhnchen zu erziehen, seinen wahren Beruf zum Bewußtsein; zugleich schärfte sich inmitten eigener Not sein Blick für die Not des Volkes, und er entdeckte und erkannte das Mittel zur Hilfe darin, die jedem Menschen von Natur innewohnenden Kräfte zu entwickeln, zu beleben, zu entbinden, damit er sich selbst helfen könne. Alsbald begann er mit fünfzig „Bettlerkindern“ eine Industrie-Armenschule: er wollte mit ihnen im Sommer sein Gut bebauen, im Winter Baumwolle bearbeiten, und während dieser Arbeit und durch sie sollten dann die religiösen, sittlichen und intellektuellen Kräfte geübt und die Kinder stark gemacht werden, um die Pflicht in ihrem ganzen Umfang über den Hang in allen seinen Richtungen herrschend zu machen; die Liebe aber sollte der spiritus familiaris der Anstalt werden. Doch auch das mißlang, ihm fehlten „die Fertigkeiten des Details“, und so mußte er 1780 die Schule auflösen; es schien, als ob ihm nicht zu

helfen sei. Da schrieb er noch im selben Jahr sein erstes pädagogisches Glaubensbekenntnis, die aphoristisch gehaltene „Abendstunde eines Einsiedlers", worin ebenso die Ähnlichkeit wie der Unterschied von Rousseau bemerkenswert ist. Auch an das drei Jahre jüngere Tiefurter Fragment über die Natur (von Goethe?) können einzelne Stellen erinnern. „Die Kraft der Natur, obwohl sie unwiderstehlich hinführt zur Wahrheit, hat keine Steifigkeit in ihrer Führung. Wäre erzwungene und steife Ordnungsfolge in der Lehrart der Natur, auch sie würde Einseitigkeit bilden und ihre Wahrheit würde nicht in der Fülle des ganzen Wesens der Menschheit sanft und frei hineinfallen." Es war ein Naturevangelium, aber das Wesen der Natur war Rousseau gegenüber vertieft und Goethe gegenüber verinnerlicht; auch klang ein warmer religiöser Ton durch das Ganze hindurch, der dem Genfer durchaus fehlte. Der Sinn des Monologs lag in dem Wort, das der ganzen Pädagogik Pestalozzis als Motto vorgesetzt werden könnte: „Allgemeine Emporbildung der inneren Kräfte der Menschennatur zu reiner Menschenweisheit ist allgemeiner Zweck der Bildung auch der niedersten Menschen." Im nächsten Jahr aber tat er den glücklichen Griff mit seinem Volksbuch „Lienhard und Gertrud", der Geschichte einer Mutter. Weil die Volkserziehung das einzige Mittel ist, um den Ärmsten aufzuhelfen, und weil diese Erziehung an allen Ecken und Enden einsetzen und von der Wiege auf beginnen muß, deshalb wendet er sich an die Mütter und legt die Bildung des Volkes in ihre Hand. Denn nur sie schaffen rechte Erziehungsstätten, Wohnstuben, worin der wahre Hausgeist waltet und wirkt, und erheben diese zum Heiligtum; dabei gleichen sie der Sonne Gottes, die vom Morgen bis zum Abend ihre Bahn geht: dein Auge bemerkt keinen ihrer Schritte und dein Ohr hört ihren Lauf nicht; aber bei ihrem Untergang weißt du, daß sie wieder aufsteht und fortwirkt, die Erde zu erwärmen, bis ihre Früchte reif sind. Das Buch schlug ganz gewaltig ein; dagegen erreichten die lehrhaften Fortsetzungen, welche Lehrbücher zum Gebrauch in der allgemeinen Realschule der Menschheit, in ihrer Wohnstube sein sollten, den Erfolg jener einfachen Geschichte bei weitem nicht. Gleichwohl blieb der in allen diesen Schriften entwickelte Gedanke, daß von der Familie auszugehen sei und erst sie zusammen mit Schule und Staat und Religion die rechte Volksbildung und ein veredeltes Gemeinschaftsleben zu schaffen vermöge, unverloren.

Unter der Einwirkung der französischen Revolution kam auch für die Schweiz eine neue Zeit, deren sie um so mehr bedurfte, als ihr die Gewaltmittel des aufgeklärten Despotismus nicht zugute gekommen waren und in ihren oligarchisch regierten Kantonen gerade auch die Schulzustände besonders verrottet im argen lagen. Darum traf es sich gut, daß Pestalozzi, der mit dem Entschluß: Ich will Schulmeister werden! dem Ministerium der Helvetischen Republik seine Dienste zur Verbesserung der Erziehung und der Schulen für das niedere Volk anbot, in dem Unterrichtsminister Stapfer den richtigen Mann für seine Absichten fand. Im Erziehungshaus der durch die Revolution zu Waisen gewordenen Niederwaldner Kinder zu Stanz durfte er zeigen, wie die auch in diesen ärmsten und vernachlässigtsten Kindern liegende Summe von physischen, geistigen und mora-

lischen Kräften geweckt und sie dadurch zur Befriedigung der wesentlichsten Bedürfnisse ihres Daseins selbst tauglich gemacht werden können, und wie sich — das war in diesem Augenblick besonders wichtig — die Vorzüge der häuslichen Erziehung, das Heil der Wohnstube auch auf eine solche öffentliche Anstalt übertragen lassen. So ging er denn ans Werk und ließ erst die Macht der Liebe auf die Kinder wirken, wie die Frühlingssonne auf erstarrten Winterboden, dann suchte er den in ihnen schlummernden bessern Sinn anzuregen, wobei er das Lernen nur als Mittel, als Übung ihrer Seelenkräfte, der Aufmerksamkeit, Bedachtsamkeit und Erinnerungskraft benützte. Aber auch dieses Unternehmen war von kurzem Bestand, es scheiterte vor allem an den politischen Verhältnissen. Schon 1799 wurde die Anstalt aufgelöst. Dennoch verlor Stapfer den Glauben an ihn nicht, sondern überwies ihm die Hintersassenschule zu Burgdorf, von der Pestalozzi selbst gesagt hat, sie sei der Baum geworden, dessen Äste sich über den Erdkreis ausbreiteten. Schon im nächsten Jahr konnte er im Schloß zu Burgdorf eine eigentliche Erziehungsanstalt für den Mittelstand und ein Schulmeisterseminar eröffnen und überdies eine Anzahl armer Kinder aufnehmen; denn seine Sache machte Aufsehen, und so fand er von verschiedenen Seiten reichliche Unterstützung. Er aber lernte hier — das war für den unpraktischen Mann das Schwerste und das Notwendigste — nun erst unterrichten und wurde dadurch in den Stand gesetzt, seine zu Stanz begonnene Methode auszubilden und methodisch zu gestalten. Dabei klingt es freilich übel, wenn er das Wort eines Besuchers akzeptiert: vous voulez mécaniser l'éducation! er hätte besser gesagt: psychologisieren: denn er suchte die Mittel der Erziehung und des Unterrichts psychologisch abzuleiten und in psychologisch geordnete Reihenfolge zu bringen, da er erkannte, daß die Kunst der Erziehung wesentlich auf der Verhältnismäßigkeit und Harmonie der dem Kind einzuprägenden Eindrücke mit dem bestimmten Grad seiner jeweils entwickelten Kraft beruhe. 1801 erschien als Frucht dieser Bemühungen die Darlegung seines Verfahrens in der bedeutendsten seiner pädagogischen Schriften: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. Ein Versuch, den Müttern Anleitung zu geben, ihre Kinder selbst zu unterrichten.“ Mit Ungestüm greift er hier die Gebrechen des bisherigen Unterrichtswesens an, das für das große Allgemeine und speziell für die unterste Volksklasse gar nichts tauge. Trefflich ist das Bild, das er zur Schilderung desselben braucht, weil darin ebenso der soziale Geist Pestalozzis wie seine organische Auffassung vom Ganzen des Erziehungsgeschäfts charakteristisch zum Ausdruck kommt. „Es kam mir wie ein großes Haus vor,“ sagt er, „dessen oberstes Stockwerk zwar in hoher, vollendeter Kunst strahlt, aber nur von wenigen Menschen bewohnt ist; in dem mittleren wohnen dann schon mehrere, aber es mangelt ihnen an Treppen, auf denen sie auf eine menschliche Weise in das obere hinaufsteigen könnten, und wenn etwa einige Gelüste zeigen, in ihrem Notzustand etwas tierisch in dieses obere Stockwerk hinaufzuklettern, so schlägt man ihnen, wo man das sieht, ziemlich allgemein auf die Finger und hie und da wohl gar einen Arm oder ein Bein, das sie bei diesem Hinaufklettern anstrengten, entzwei; im dritten, unten,

wohnt dann endlich eine zahlreiche Menschenherde, die für Sonnenschein und gesunde Luft vollends mit den oberen das gleiche Recht haben; aber sie wird nicht nur im ekelhaften Dunkel fensterloser Löcher sich selbst überlassen, sondern man macht ihnen, durch Binden und Blendwerke, die Augen sogar zum Hinaufgucken in dieses obere Stockwerk untauglich." So kam er zu dem Entschluß, diese Schulübel nicht bloß zu überkleistern, sondern in ihrer Wurzel zu heilen; das könne aber nur geschehen, wenn man die mechanische Form alles Unterrichts den ewigen Gesetzen unterwerfe, nach denen der menschliche Geist sich von der sinnlichen Anschauung zu deutlichen Begriffen erhebt. Das Schlimmste war bisher das Buchstabenwesen; eine Henkertat ist es, von der lang genossenen Naturführung weg die Kinder zum erbärmlichsten Schulzwang zu führen; das Reden ohne Anschauung, das Maulbrauchen, die Zungendrescherei löscht die letzte Spur des Flammengriffels aus, womit die Natur ihren Geist in unseren Busen prägen will und macht die Menschen zu anmaßlichen Narren. Demgegenüber entwickelt er positiv seine Ansicht vom Wesen der Elementarbildung. Das Fundament ist die Anschauung im weitesten Sinn, d. h. die Betätigung aller Sinne und weit über das Sinnliche hinaus alles Empfundene und Selbsterlebte überhaupt, schließlich sogar die Lebensbilder von Tugend, Glaube, Liebe, über die man nicht reden, sondern die man die Kinder sehen lassen muß. Anschauungskunst ist daher der erste Unterricht, mit ihm beginnt die Mutter. Dabei ist vom Sinnlich-Anschaubaren, also vom Räumlichen auszugehen und zu fragen, wie viel und wie vielerlei Gegenstände vor den Augen des Kindes schweben und wie sie aussehen, also ihre Zahl und ihre Form zu bestimmen. Mit dieser Anschauung verbindet sich aber alsbald auch die Benennung; denn erst durch das Wort, den Namen wird eine Sache Eigentum des Geistes. Aber das reicht nicht aus. Sind so die Eigenschaften des Angeschauten bestimmt und bekannt, so schreitet man weiter zur Beschreibung und zur Definition; Urteilen muß hinzukommen und mit der Anschauung in Harmonie gebracht werden. Nur sollen die Kinder nicht vor der Anschauung urteilen. Vielmehr muß das Lernen streng stufenmäßig vor sich gehen: nichts darf man dem Kind vorenthalten, wozu es ganz fähig, aber auch mit nichts es beladen und verwirren, wozu es nicht fähig ist. Der Natur muß die Kunst Schritt für Schritt folgen und muß auf jedem Punkt so lange stehen bleiben, bis der Schüler ganz fest ist. Dabei muß zwischen Lehrer und Schülern ein lebendiger Wechselverkehr stattfinden: jener darf nicht allein sprechen, sondern muß die Kinder reden machen. Aber auch gegen das Sokratisieren spricht sich Pestalozzi aus: nicht erfinden sollen die Kinder, sondern nur aus der Anschauung heraus finden und des Fundes sich freuen. Vor allem aber verlangt er, der Lehrer solle die Individualität heilig achten, nicht gewaltsam in ihren Entwicklungsgang eingreifen und ihre Richtung nicht willkürlich bestimmen; das Vermögen, im Kinde die Individualität, sein eigentümliches, selbständiges Leben zu schauen und zu erkennen, ist die Wonne des Erziehers. Aber auch der Individualität des Erziehers mißt Pestalozzi hier noch mehr Wert und Recht bei als später, wo ihm allmählich die Methode — seine Methode natürlich — alles wurde und hinter

ihr der Lehrer und das Persönliche am Lehrer verschwinden sollte. Daß ihm die Erwerbung von Kenntnissen nicht Selbstzweck war, sondern nur Mittel zur Ausbildung der geistigen Kräfte, wissen wir schon; er will ja Menschen bilden. Daher ist er ein Feind von allem Vielerlei: wenig, aber dieses Wenige gründlich! das bildet und stärkt die Volkskraft. Eben darum hält er auch Kenntnisse ohne Fertigkeiten für das schlimmste Geschenk eines bösen Genius an unser Zeitalter und verlangt dafür einfache Äußerungen unserer psychischen Kräfte als die Grundlage aller möglichen, auch der kompliziertesten Fertigkeiten, auf denen die menschlichen Berufsarten beruhen; an die Anschauung schließt sich unmittelbar die Meßkunst, die Zeichnungskunst und die Schreibkunst an. So glaubte er in seinem Streben, die allgemeinsten und natürlichsten Gesetze für den Gang des Unterrichts aufzusuchen, drei Elementarkräfte als diejenigen gefunden zu haben, aus denen unsere ganze Erkenntnis quillt: die Schallkraft, aus der sich die Sprachfähigkeit ableitet, die sinnliche Vorstellungskraft, aus der das Bewußtsein der Formen, und die nicht mehr bloß sinnliche, bestimmte Vorstellungskraft, aus der das Bewußtsein der Einheit und mit ihr die Zähl- und Rechnungsfähigkeit entspringt. Schall, Form, Zahl sind also die drei von der Natur selbst anerkannten, im Wesen des menschlichen Geistes begründeten Anfangspunkte alles Unterrichts, auf sie hat Pestalozzi seine Methode gebaut. Wir übergehen, was er davon in seinen Elementarbüchern im einzelnen ausgeführt hat, auch die Entscheidung darüber kann man dem Methodiker überlassen, was daran verfehlt und vergänglich, was bleibend und der Erhaltung wert ist. Ganz besonders viel hielt er von seinem ABC der Anschauung, dem er die Ausmessungsabteilungen des Vierecks zugrunde legte, davon war er so erfüllt, daß er in Verkennung seiner eigentlichen Größe ausrief: „Wenn mein Leben einen Wert hat, so ist es dieser, daß ich das gleichseitige Viereck zum Fundament einer Anschauungslehre erhebe, die das Volk nie hatte.“ Da aber ein solcher Unterricht nicht erst in der Schule, sondern mit der ersten Stunde des Lebens beginnen soll, so ist er naturgemäß zuerst Sache der Mutter. Noch mehr gilt dies von der sittlich-religiösen Erziehung, ohne die er sich die intellektuelle Bildung nicht denken kann. In dem Verhältnis des unmündigen Kindes zur Mutter ist für den Anfang die ganze Sittlichkeit beschlossen; diese Keime gilt es zu pflegen und zu entfalten, bis das Kind die Mutter nicht mehr braucht; dann führt sie es zu Gott, der nun an ihre Stelle tritt, so wird sie zur Mittlerin zwischen ihrem Kind und Gott. Damit werden auch Religion und Sittlichkeit eins. Der Mensch will einen Gott fürchten, damit er recht tun könne. Das Äußere der Religion ist nur Hülle, verwoben mit der tierisch-sinnlichen Natur des Menschen; das Wesen der Religion allein ist göttlich als Inbegriff aller höchsten und besten Gefühle — der Liebe, des Dankes und des Vertrauens in der Menschenbrust.

Wie Pestalozzi seine Anstalt von Burgdorf nach Münchenbuchsee und von da nach Yverdon verlegt hat, aber auch hier wieder Schiffbruch litt, vor allem infolge der Mißhelligkeiten mit seinen Gehilfen (Niederer), und deshalb zwei Jahre vor seinem Tod wieder auf den Neuhof zurückkehrte, das gehört nicht mehr hierher. Nur das sei noch erwähnt, daß er bis zu

seinem Tod (am 17. Februar 1827) an seinen Idealen festgehalten hat. Noch in seinem „Schwanengesang“ bezeichnet er als Ziel der von ihm angestrebten Elementarbildung „die Idee der Naturgemäßheit in der Entfaltung und Ausbildung der Anlagen und Kräfte des menschlichen Herzens, des menschlichen Geistes, der menschlichen Kunst“. Aber immer muß man dabei den großen Hintergrund im Auge behalten, von dem sich diese pädagogische Reform abhebt. Nicht in dem, was Pestalozzi als Lehrer und Erzieher oder als Leiter seiner Anstalten persönlich geleistet hat, liegt seine Größe: da zeigte er sich vielmehr recht unpraktisch. Auch nicht in seiner Methode, die er ja freilich selbst oft als das Wichtigste angesehen hat, und um derentwillen er den Lehrer und den Menschen im Lehrer zu wenig gelten ließ. Wenn er einmal sagt, nicht in den Wald und auf die Wiese dürfe man die Kinder gehen lassen, um Bäume und Kräuter kennen zu lernen, weil sie hier nicht in der Reihenfolge stehen, welche die geschickteste sei, das Wesen einer jeden Gattung auschaulich zu machen, so war das eine Hochschätzung der „Steifigkeit in der Führung der Natur“, die er früher ausdrücklich abgelehnt hatte; jetzt ging ihm das Methodische eben doch über das Anschauliche. Endlich liegt seine Größe auch nicht in der Forderung, der Natur des Kindes und der menschlichen Entwicklung zu folgen oder in der psychologischen Fundamentierung des Unterrichts, so wertvoll es war, die Unterrichtsmittel als im Wesen des menschlichen Geistes selbst begründete begriffen zu haben: über die von ihm gefundene Trias Form, Zahl, Wort kann man ohnedies streiten, wenn man auch stets wird anerkennen müssen, daß er durch sie mit seiner sieghaften Betonung der Anschauung und seiner systematischen Einbürgerung des Rechnens in den Elementarunterricht Gewaltiges geleistet hat. Nein, die wahre Größe Pestalozzis offenbart sich ganz erst in dem sozialen Geist seiner Pädagogik, in der Erkenntnis des engen Zusammenhangs der sozialen Frage mit der Frage der wahren Menschenbildung, in der Idee, die gesunkene Menschheit vom Verderben zu retten durch Weckung und Stärkung ihrer besten echt menschlichen Kräfte, ihr zu helfen durch Erziehung zur Selbsthilfe. Daher seine Betonung der Arbeit als solcher und sein Gedanke, sie zu organisieren und sich mit den Kindern zu einer Arbeitsgemeinschaft zusammenzuschließen. Durch Arbeit wird man zur Arbeit erzogen, nur durch sie werden alle Kräfte, die physischen und die geistigen, geweckt und entfesselt, wird der Mensch Herr über die „Umstände“. Aber auch der Zweck der Verstandesbildung wird bei der Arbeit gefördert in dem Sinn, daß das Bewußtsein vom Wert der Arbeit als einer Menschen verbindenden Macht zunächst im Zusammenarbeiten der Mutter mit ihren Kindern aufwacht und so das äußerliche und mechanische Tun zu einem innerlich sittlichen erhöht wird. „Sie spinnen so eifrig als kaum eine Tagelöhnerin spinnt, aber ihre Seelen taglöhnern nicht!“ mit diesem herrlichen Wort hat er im Prinzip aller geistigen Not des schwer arbeitenden Volkes ein Ende gemacht. Zur Verwirklichung dieses Prinzips und zur Erreichung des Ziels, „der Ausbildung der Gesamtkraft unserer Natur“, der „Menschlichkeit“, bedarf es eben der Elementarbildung, jener gemeinsamen Bildung von Grund aus für alle und jener Organisation der Bildung auch im

untersten Stockwerk. So hat Pestalozzi der Erziehung und der Schule ihre Stelle im sozialen Organismus und grundlegende Bedeutung für die Pflege des sozialen Geistes zugewiesen und eine soziale Pädagogik geschaffen zu einer Zeit, wo es noch nicht einmal eine soziale Frage gab oder richtiger, wo diese noch kaum über die Schwelle des Bewußtseins der Menschheit heraufgestiegen war. Erst seit kurzem haben wir angefangen, in diesem Sinn die Großtat seiner genialen pädagogischen Schöpfung zu verstehen und spät zwar und noch immer zögernd in seine Bahnen einzulenken.

Doch seien wir nicht ungerecht. Sein Ruf, seine Forderungen verhallten schon zur Zeit seines Lebens und Wirkens nicht ungehört. Der Geist echter Menschenliebe, in dem er sich des armen und verkommenen Volkes erbarmte, machte sich zunächst in dem Eifer bemerkbar, womit man sich hinfort die Erziehung leiblich oder geistig verkümmerter Kinder angelegen sein ließ. Das Blinden- und Taubstummenschulwesen, das schon vor Pestalozzi entstanden war, nahm unter seinem Einfluß einen großen Aufschwung. Der Armen als solcher, um sie zu Menschen zu bilden und zu einem äußerlich und innerlich menschenwürdigen Dasein emporzuheben, nahmen sich Männer wie der Freiherr von Fellenberg an, der in Hofwyl eine von sozialem Geist erfüllte pädagogische Kolonie gründete und hier landwirtschaftliche Arbeit und Erziehung verband: die „Wehrlischulen“ sind von da ausgegangen. In Deutschland rief Johannes Falk, als unter dem Druck der Napoleonischen Herrschaft Armut und Elend rasch zunahmen, 1813 die Gesellschaft der Freunde in der Not und durch sie in Weimar die erste deutsche Rettungsanstalt ins Leben, indem er verwahrloste Kinder bei sich aufnahm oder sie in anderen ordentlichen Familien unterbrachte und sie vor allem an Arbeit zu gewöhnen und über das schulpflichtige Alter hinaus bei dieser Gewöhnung zu erhalten suchte. Diesem in einem weitherzigen christlich-humanen Geist begonnenen Unternehmen folgten dann in den dreißiger Jahren die kirchlichen Kreise, doch drückten sie ihren Gründungen alsbald ein bestimmtes kirchlich-konfessionelles oder pietistisches Gepräge auf. Das rauhe Haus im Hamburg, 1833 von Wichern ins Leben gerufen, ist hier vor allem zu nennen, überhaupt die ganze Tätigkeit der „innern Mission“, besonders seit dem Auftreten Wicherns auf dem Kirchentag zu Wittenberg im Jahr 1848. In weiterem Abstand gehört endlich auch Friedrich Fröbel (1782—1852) hierher, der 1837 zu Blankenburg in Thüringen den ersten Kindergarten einrichtete, um hier „Kinder des vorschulpflichtigen Alters nicht nur in Aufsicht zu nehmen, sondern ihnen auch eine ihrem ganzen Wesen entsprechende Betätigung zu geben, ihren Körper zu kräftigen, ihre Sinne zu üben und den erwachenden Geist zu beschäftigen und sie sinnig mit der Natur bekannt zu machen, besonders auch Herz und Gemüt richtig zu leiten und zum Urgrund alles Lebens, zur Einigkeit mit sich hinzuführen“. Wenn er dabei das Spiel, worin sich das Kind als schöpferisches und schaffendes Wesen betätigt, für die Vorbereitung zur Arbeit benützte und — nur zu sehr — systematisierte, und die Frauen für besonders geeignet erklärte zur Leitung solcher Kindergärten, weil Kindheit und Frauengemüt, Kinderpflege und weibliches Herz zusammengehören, so sieht man darin den Einfluß Pestalozzis, wenn

auch seine naturalistische Metaphysik, sein Gedanke einer entwickelnden Erziehung und seine Betonung der Methode der Darstellung neben und vor der Anschauung tief dringende Abweichungen von seinem Meister erkennen lassen. Im Jahre 1851 sind durch den reaktionären Kultusminister von Raumer in Preußen diese Kindergärten für einige Zeit als sozialistisch und atheistisch verboten worden. Es beruhte das zunächst auf einer Verwechslung Friedrich Fröbels mit seinem radikalen Neffen Karl, aber es steckte darin doch die ganz richtige Witterung von dem Wesen des Pestalozzischen Geistes, aus dem sie hervorgegangen sind, ähnlich wie Rom in der Kopernikanischen Lehre die Gefahr für die alte christliche Weltanschauung richtig erkannt und sie darum verurteilt hat. Aber auch Wirkung und Erfolg solcher Maßregelungen waren hier wie dort dieselben: sie können doch nicht aufhalten, was kommt, können den Geist nicht bannen.

1809 aber erblickte Preußen unter Humboldts aufgeklärter Unterrichtsverwaltung in Pestalozzis Pädagogik noch keine Gefahr, sondern vielmehr ein Mittel zur Wiederaufrichtung aus tiefster Not. Weckung und Belebung aller Kräfte! Hilfe zur Selbsthilfe! das waren die rechten Worte für jene Zeit. Dies hat — wir werden bald mehr davon hören — zuerst Fichte eingesehen, darum wies er in seinen Reden an die deutsche Nation auf Pestalozzi hin; und ebenso erkannte der Freiherr vom Stein in Pestalozzi, dessen Methode „die Selbsttätigkeit des Geistes erhöhe, den religiösen Sinn und alle edleren Gefühle des Menschen errege, das Leben in der Idee befördere und den Hang zum Leben im Genuß mindere und ihm entgegenwirke“, einen Verbündeten im Kampf gegen die Fremdherrschaft. Deshalb hatte Humboldt auf diesem Punkte nur weiterzuführen, was schon vor ihm eingeleitet und durch Nicolovius auch bereits in der Ausführung begriffen war; in ihm und Süvern fand er dafür willige und verständnisvolle Mitarbeiter. Ein Schüler Pestalozzis, Zeller (1774—1840), wurde nach Königsberg berufen, um dort ein Pestalozzisches Normalinstitut zu gründen; andere junge Männer schöpften den Geist der Pestalozzischen Erziehungs- und Lehrart unmittelbar an der Quelle bei diesem selbst und brachten voll Begeisterung mit, was sie als „preußische Eleven“ in Yverdon gesehen und gelernt hatten, um es in der Heimat anzuwenden und weiterzubilden. Und wenn auch Zellers Wirken mehr noch als durch seinen schwäbischen Pietismus, durch seine persönliche Maßlosigkeit und Eitelkeit und durch die versuchte Verwirklichung des törichten phylogenetischen Gedankens, daß der einzelne Mensch auch in religiöser Beziehung den Weg durchlaufen müsse, den die Menschheit im ganzen durchlaufen habe, den auf ihn gesetzten Erwartungen nicht entsprach, so wurde die Volksschule, die im 18. Jahrhundert geschaffen worden war, der aber bis dahin noch der rechte Inhalt gefehlt hatte, durch diese Männer alle eben doch mit Pestalozzischem Geist erfüllt, und damit erst war sie in Wirklichkeit da. So ist die preußische und — was von Preußen gilt, das gilt in diesem Fall mutatis mutandis auch von den übrigen deutschen Staaten — so ist die deutsche Volksschule eine Pestalozzischule geworden. Ihre bedeutendsten Vertreter, ich nenne nur den einen Diesterweg (1790—1866), waren Anhänger

Pestalozzis, und unter dem Zeichen seines Namens hat das Volksschulwesen extensiv und intensiv eine Höhe erstiegen, wie sie bis dahin nirgends erreicht oder auch nur für möglich gehalten worden war. Wenn ich dabei zugebe, daß die Gefahr einer gewissen Hinneigung des Volksschulunterrichts zum Formalismus und der Volksschullehrer zur Selbstüberschätzung und Selbstüberhebung nicht immer vermieden worden ist, und hinzufüge, daß ich nicht weiß, ob nicht in diesem Augenblick Deutschland und speziell Preußen im Begriff ist, auf dem Gebiete des Volksschulwesens die Führung zu verlieren und von andern Ländern überholt zu werden, so wird man in meinem Preisen des gewaltigen Aufschwungs der deutschen Volksschule unter Pestalozzis Einfluß keine nationale Großwortigkeit, sondern nur die ehrliche Anerkennung eines wirklich Geleisteten sehen.

Wie verhielten sich nun aber die Vertreter der höheren Schulen, wie der Neuhumanismus zu dieser Pestalozzischen Pädagogik? Ich habe schon angedeutet, daß ich an einen recht engen Zusammenhang zwischen beiden glaube. Menschenbildung und Humanität, Bildung des Menschen nach allen seinen Seiten, Entwicklung von Kraft — das war hier wie dort Aufgabe und Ziel. Das Wort von der formalen Bildung namentlich, das man so lange gebraucht hat, bis es zum bloßen Schlagwort und gründlich falsch geworden ist, konnte sich richtig verstanden ebenso gut auf Pestalozzi wie auf die Neuhumanisten berufen. Wenn Fr. Aug. Wolf von einem im allgemeinen bildenden und elementarischen Charakter des Schulunterrichts redet, so liegt selbst bei diesem Verächter der Pädagogen der Gedanke an Pestalozzi nicht allzu fern. In der kurzen Übersicht über die Geschichte der Pädagogik am Schlusse seiner Vorlesungen aus den Jahren 1799 und 1801 hat er ihn freilich nicht erwähnt. Und das ist charakteristisch. Der Neuhumanismus war — darin ähnelt er dem Humanismus des 15. und 16. Jahrhunderts — durchaus aristokratisch, die Bildung, die er bringen wollte, war keine allgemeine Volksbildung, sondern das ausschließliche Eigentum geistig bevorrechteter Menschen, sie war keine soziale, sondern eine individualistische und ästhetische. Daher kam es dann auch, daß die Neuhumanisten für die Zusammengehörigkeit der Schulen und des Unterrichts von unten nach oben kein Verständnis hatten: sie bauten eine höhere Schule auf und kümmerten sich nicht um die Verbindungstreppen mit dem untersten Stockwerk, wo die Masse wohnt, wenn nur der Zugang zum obersten, zur Universität, in Ordnung war. So schien ihnen Pestalozzi, dieser große Proletarier, nur vorhanden zu sein für jene unterste Stufe; selber von ihm zu lernen, dazu waren sie zu vornehm und dünkten sich zu gut. Das hat sich nach zwei Seiten hin schwer gerächt: an pädagogischem Können waren die Lehrer der Pestalozzischen Volksschule den Lehrern der neuhumanistischen Gymnasien bald überlegen, erst in unseren Tagen ist man bemüht, diesen Vorsprung einzuholen. Und weil der Neuhumanismus individualistisch und aristokratisch war, so verlor er in dem Maße, als die Welt demokratisch und sozial wurde, im Bewußtsein des Volks an Boden. Daß der Ansturm gegen die Gymnasien in unseren Tagen so gefährlich geworden ist und in weiten Kreisen freudig begrüßt wurde, hängt damit zusammen. Freilich strahlt aus den Werken Lessings und Schillers und

Goethes mehr als ein Strahl von der Sonne Homers auf alle, die sie lesen und hören; aber hat sich der Neuhumanismus darum gekümmert, ob auch die Ärmsten und Untersten sie lesen und hören durften? hat er gefragt, ob die allgemeine Menschenbildung, die er schaffen wollte, auch zur Bildung aller werde und ob die zu ihr gehörige Kunst des schönen und reinen Genießens auch allen zugänglich und möglich gemacht werde? Noch 1872 klang es wie eine arge Utopie, als der neuhumanistische D. Fr. Strauß in seinem „alten und neuen Glauben“ mit Beziehung auf Lessings Nathan und Goethes Hermann und Dorothea meinte: „Wenn künftig auch unsere Bauernkinder in der Dorfschule weniger mit palästinischer Geographie und Judengeschichte, mit unverständlichen Glaubenssätzen und unverdaulichen Sprüchen geplagt werden, wird um so mehr Zeit übrig bleiben, sie zur Teilnahme an dem geistigen Leben des eigenen Volks, zum Mitschöpfen aus seinen so reichen Kulturquellen heranzubilden.“ Heute ist das die allgemeine Forderung einer gesunden Sozialpädagogik; und just das ist bei Pestalozzi zu lernen.

Pestalozzis sämtliche Werke, herausgeg. von L. W. Seyffarth, 12 Bände, 1899/1902. Von demselben von 1896 bis 1903 Pestalozzi-Studien, Monatsschrift f. Pestalozziforschungen, mit wertvollen Beiträgen zu der Rezeption der P.'schen Pädagogik in Preußen unter dem Titel: „Preußen und Pestalozzi“; dazu vgl. auch Dilthey „Süvern“ in d. Allg. d. Biographie. Die ganze große „Pestalozzi-Bibliographie“ bis 1904 hat August Israel in drei Bänden der Mon. Germ. Paedagogica (25, 29, 31) zusammengestellt und mit Inhaltsangaben versehen: I. Die Schriften P.s. II. Die Briefe P.s. III. Schriften und Aufsätze über P. Natürlich ist inzwischen mancherlei hinzugekommen, darunter wohl am bedeutsamsten verschiedene Arbeiten von P. Natorp, die er in seinem ausführlichen Artikel „P.s Pädagogik“ in Reins Handbuch, 2. Aufl. Bd. 6. S. 660—717 selber aufgezählt und zu einer Gesamtdarstellung kondensiert hat. Mir freilich ist seine Darstellung — namentlich in dem Schlußabschnitt „Entwurf eines Systems der P.'schen Pädagogik“ tritt dies deutlich zu Tage — zu Kantisch (darüber s. gleich nachher, Anm. 1). Besonders wertvoll dagegen ist das Auseinanderhalten verschiedener Stadien in P.s beständig sich umbildender Pädagogik.

13. Doch seien wir nicht ungerecht. Gerade in den führenden Kreisen der Nation fehlte es von Anfang an nicht ganz an Verständnis für die soziale Aufgabe der Pädagogik; wenn es die Philologen nicht besaßen, so waren Philosophen und Dichter da, in deren pädagogischen Theorien und Idealen zum Ausdruck kam, was ihrer und der Folgezeit not tat. Wir müssen sie um so mehr kennen lernen, als in ihnen noch eine andere Zeitströmung bemerkbar wird, die historisch noch vor der sozialen an die Reihe gekommen ist, — ich meine die nationale. Als Beleg dafür wäre allen voran Fichte zu nennen; es muß aber zuerst ein Wort über Kant gesagt werden, der auch deshalb in diesen Zusammenhang gehört, weil eine gewisse, neuerdings freilich überschätzte Ähnlichkeit zwischen den sittlichen Anschauungen Pestalozzis und seiner Ethik [1]) tatsächlich vorhanden und um so bedeutsamer ist, da Pestalozzi diese jedenfalls nicht gekannt hat, als er seine ethischen Ideen in sich ausgestaltete und zum erstenmal aussprach. Wohl aber haben beide als Ethiker aus einer gemeinsamen Quelle geschöpft, — aus Rousseau.

[1]) Trotz dieser Ähnlichkeit, der natürlich nicht bloß im Ethischen, sondern auch im Mathematischen wie in der ganzen „Methode“ nachgegangen werden kann, gehört Pestalozzi nicht zu den Jüngern oder Geistesverwandten Kants, sondern zu den Menschen Spinozas und Goethes. Goethe und Kant aber vertreten zwei diametral entgegengesetzte Richtungen im menschlichen Geistesleben; sie konfundieren heißt beide mißverstehen oder dem einen Gewalt antun. Das letztere ist, wie mir scheint, K. Vorländer mit Goethe und Schiller und Natorp mit Platon und Pestalozzi begegnet.

Eigentlich versteht es sich bei dem auf die praktische Seite der Vernunft und der Philosophie gerichteten Geiste Kants von selbst, daß er die Aufgaben der Erziehung nicht außer acht ließ; und wenn man überdies weiß, wie mächtig auch darin Rousseau auf ihn gewirkt und wie lebhaft er sich für Basedows Philanthropin interessiert hat, so könnte man sich eher wundern, daß er die Frage der Erziehung zur Sittlichkeit nicht auch von der praktisch-pädagogischen Seite aufgegriffen und systematisch behandelt hat. Es muß einer Darstellung seiner Philosophie überlassen bleiben zu zeigen, wie er daran durch seinen schillernden und transcendent überspannten Freiheitsbegriff und durch seine Abneigung gegen alle eudämonistische Beeinflussung und Begründung gehindert wurde, ohne die nun einmal Erziehung zur Sittlichkeit nicht möglich ist. Hier genügt ein Doppeltes. Fürs erste hat Kant, wie auf das ganze deutsche Geistesleben der Folgezeit, so speziell auch auf die Erziehung dennoch mächtig eingewirkt. Die Kritik der reinen Vernunft hat unser Weltbild umgestaltet und das Denken in ihre strenge Zucht genommen, von der keine Wissenschaft und kein einzelner wissenschaftlich Arbeitender unberührt und unbeeinflußt geblieben ist oder doch ohne Schaden unberührt bleiben kann; und speziell der mathematische Unterricht hat erst durch Kants Lehre von Raum und Zeit und durch die Stellung, die er der Mathematik als einer allgemeingültigen und notwendigen Wissenschaft anwies, seine geistbildende und versittlichende Wirkung im Rahmen unseres höheren Unterrichts auszuüben begonnen. Noch gewaltiger aber war die Bedeutung seiner Kritik der praktischen Vernunft. Wie der Pflichtbegriff Kants dem preußischen Volk in schwerer Zeit, bewußt und unbewußt, sittlichen Halt und sittliche Stärke gegeben hat, so gibt er noch heute jedem von uns in seinem Beruf, wie wir auch theoretisch darüber denken mögen, solchen Halt und solche Stärke, ist sozusagen der Stahl uud das Eisen in unserem Blute; der Jugend den Kantschen Imperativ der Pflicht einzuflößen — nicht ihn ihr zu lehren, denn die Lehre ist falsch, sondern sie daran zu gewöhnen, denn die Sache ist richtig —, das ist darum die höchste Aufgabe des Erziehers; und selber in seinem Beruf den strengen Anforderungen der Pflicht Genüge zu leisten, das allein verbürgt ihm den Lohn seiner Arbeit.

Zum zweiten aber ist doch auch von Kants Pädagogik speziell ein Wort zu sagen; denn Kant hat auch pädagogische Vorlesungen gehalten, durch Rink ist das daraus und dafür vorhandene Material zusammengestellt worden — freilich so schlecht und so wenig geordnet, daß es unmöglich ist, sich ein ganz klares Bild davon zu machen, zumal da Kant im Anschluß an ein Lehrbuch von Bock diese Vorlesungen gehalten hat. Sicher scheint nur, daß er sie mit den Prinzipien seiner Ethik und den Ausführungen der „Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft“ in keinen näheren Zusammenhang gebracht hat; die Behauptung, daß der Mensch nichts sei, als was die Erziehung aus ihm mache, könnte mit ihnen schwerlich als im Einklang befindlich aufrecht erhalten werden. Dagegen ist der Gedanke, daß hinter der Edukation das große Geheimnis der Vollkommenheit der menschlichen Natur stecke, weil die Aufgabe die sei, die Kinder dem zukünftig möglich bessern oder besten Zustand des menschlichen Ge-

schlechts, d. h. der Idee der Menschheit und deren ganzer Bestimmung angemessen zu erziehen, echt Kantisch. Und ebenso natürlich tritt die moralische Seite der Erziehung in den Vordergrund. Unter ihren vier Aufgaben — zu disziplinieren, d. h. die Wildheit zu zähmen, zu kultivieren, d. h. Geschicklichkeit zu geben, zu zivilisieren, d. h. die nötige Weltklugheit für die menschliche Gesellschaft zu schaffen, und zu moralisieren, d. h. eine Gesinnung zu pflanzen, vermöge deren man lauter gute Zwecke wähle, — ist ihm die letzte weitaus die wichtigste. Aber nicht einmal das wird uns aus dem überlieferten Texte klar, wie sich Kant das Verhältnis der drei ersten zu dieser vierten Hauptaufgabe gedacht hat.

In um so engerem und deutlicherem Zusammenhang steht Fichtes Pädagogik mit seiner Wissenschaftslehre und ihrem Idealismus und mit der ethischen Grundrichtung seines Systems. Speziell von Erziehungsfragen hat er an verschiedenen Orten gehandelt. Im Anschluß an das über Pestalozzi Gesagte sind für uns von besonderem Interesse seine Reden an die deutsche Nation, die er im Winter 1807 auf 1808 in Berlin inmitten der französischen Besatzung gehalten hat. Hier stellt er sich, nachdem er sich noch kurz vorher in seinem „Weltbürgersinn über die Schicksale des sinkenden Staates vollkommen beruhigt“ hatte, unter dem Druck der Zeit auf den Boden des energischsten Nationalismus[1]). Und von ihm aus fordert er nun für die neue Zeit, die er heraufführen möchte, eine durchaus neue, vorher also noch nie bei irgend einem Volk dagewesene Nationalerziehung. Für das unter dem Joch der Fremdherrschaft seufzende Deutschland ist sie das einzige Mittel nationaler Erhebung, Befreiung und Erneuerung. Nur die Deutschen, von denen er eine teilweise stark idealisierte Schilderung entwirft, sind aber auch imstande, diese Aufgabe zu lösen. So ist die neue Erziehung deutsche Nationalsache, aus dem deutschen Geiste heraus muß sie geboren werden. Das Ziel ist nationale und sittliche Selbständigkeit, Lauterkeit der Gesinnung, Reinheit des Willens; der einzige Weg dazu ist Klarheit der Erkenntnis, Erkenntnis aber ist für Fichte vor allem Selbsterkenntnis, Selbstanschauung; sie ist die Frucht der von ihm begründeten Wissenschaftslehre, die er als das Höhere und allein Wahre der dem Wesen des Ich entfremdeten, verbildeten Denk- und Empfindungsweise seiner Zeit entgegenstellt. So handelt es sich also um Verstand und Willen zugleich, darum, den ganzen Menschen durchaus und vollständig zum Menschen zu bilden. Was aber ist die Aufgabe dieser Erziehung im einzelnen? Selbstanschauung ist Selbstverständigung. Die Sprache ist nur ein Mittel der Verständigung mit anderen; sie darf daher nicht das erste sein, worauf sich die Erziehung richtet: das ist nur Verführung zu jener frühen Maulbraucherei, nur Dressur, wie auch Lesen und Schreiben ohne vorausgehende Anschauung Fertigkeit ohne Bildung, mechanische Abrichtung ist. Wenn aber unsere bisherige Erziehung so mechanisch und durchaus verfehlt, wenn unser Zeitalter überhaupt verdorben und verkehrt ist, weil Faulheit, Falscheit und Feigheit, die drei Grund-

---

[1]) Der Sprung von Fichte's Kosmopolitismus zum Patriotismus war nicht größer und nicht kleiner als der vom christenverfolgenden Saulus zum christusgläubigen Paulus.

laster der Menschheit, in ihm herrschen, wie kann da geholfen werden? wie kann die Wissenschaftslehre hoffen, Eingang bei den Zeitgenossen zu finden? Es müssen für das Neue Anknüpfungspunkte da sein. Ein solcher ist ihm der von Pestalozzi erfundene, vorgeschlagene und unter seinen Augen schon in glücklicher Ausübung befindliche Unterrichtsgang. Seine Persönlichkeit, die Fichte treffend mit der Luthers vergleicht, gibt den erfreulichen Beweis, daß das deutsche Gemüt in seiner ganzen wunderwirkenden Kraft in dem Umkreis der deutschen Zunge noch immer waltet. Gut ist Pestalozzis Absicht, die freie Geistestätigkeit des Zöglings, sein Denken, in dem späterhin die Welt seiner Liebe ihm aufgehen soll, anzuregen und zu bilden; und gut ist auch das Mittel, den Zögling in die unmittelbare Anschauung einzuführen, d. h. seine Geistestätigkeit zum Entwerfen von Bildern anzuregen und nur an diesem freien Bilden ihn lernen zu lassen alles, was er lernt. Aber es sind einstweilen doch nur die Grundbegriffe richtig, die Ausführung ist vielfach noch recht mangelhaft. Nach Fichtes Meinung hängt das zusammen mit „dem dürftigen und begrenzten Zweck Pestalozzis, äußerst vernachlässigten Kindern aus dem Volke, unter der Voraussetzung, daß das Ganze bleibe, die notdürftigste Hilfe zu leisten". Auch erscheint es ihm verfehlt, den Ausgangspunkt für den Anschauungsunterricht im eigenen Körper des Kindes zu nehmen, verfehlt Pestalozzis Wertlegen auf Gedächtnisübungen, verfehlt seine Betonung der Schallkraft, des Worts, der Sprache, des Lesens und Schreibens. Im Gegensatz dazu bezeichnet er von seinem subjektivistisch innerlichen Standpunkt aus ganz konsequent und mehr, als er ahnt, im Einklang mit Pestalozzi als den ersten Gegenstand unserer Selbstanschauung die Empfindung, das Gefühl unserer Bedürfnisse. Das Kind lerne daher zuerst aussprechen, was es wirklich empfindet, das ABC der Empfindung ist die Grundlage alles Unterrichts und wäre ein wahres Buch der Mütter. Erst das Zweite sind dann die äußeren Objekte, die der Zögling nachbilden, d. h. wiedererzeugen soll, — das ABC der Anschauung; und erst wenn ihm dadurch ein Ding ganz bekannt geworden, soll er den Begriff, d. h. auch das Wort dafür lernen. Endlich noch das ABC der Kunst, eine folgemäßige Kunstbildung des eigenen Körpers. Neben dem allem steht die bürgerliche und religiöse, mit einem Wort die sittliche Erziehung. Der normale und notwendige Entwicklungsgang dazu muß in dem Kinde angelegt sein, sonst wäre sie überhaupt nicht möglich; die christliche Lehre von der Erbsünde, wonach der Mensch von Natur selbstsüchtig sei und das Kind mit dieser Selbstsucht geboren werde, ist durchaus falsch. Zur Sittlichkeit erziehen heißt nur den sittlichen Grundtrieb zur Geltung bringen, damit er die bewußte und herrschende Triebfeder alles Handelns werde. Die einfachste und ursprünglichste Gestalt des Sittlichen ist der Trieb nach Achtung: um ihn zu befriedigen, muß man Achtungswürdiges hervorbringen; achtungswürdig aber ist allein die Überwindung der Selbstsucht, ist Selbstbeherrschung und Selbstverleugnung. Daran ist der Zögling zu gewöhnen: aber durch wen? Der Trieb nach Achtung erzeugt in ihm das Streben, sich die Zufriedenheit der Erwachsenen zu erwerben, die ihm Vorbild werden sollen: aber verdienen diese in unserer Zeit auch, Vorbild zu sein?

Das erwachsene Geschlecht ist ja verdorben bis ins Mark, so wird es eine noch verdorbenere Nachkommenschaft hinterlassen. Deshalb muß die Jugend aus diesem verpesteten Dunstkreis herausgehoben werden und in gänzlicher Absonderung von den Erwachsenen mit ihren Lehrern und Vorstehern zusammenleben, d. h. es muß ein geschlossener Erziehungsstaat, eine abgesonderte pädagogische Provinz geschaffen werden, die zugleich ein ökonomisches Gemeinwesen ist. In diesem sollen die Kinder zu sittlicher Freiheit erzogen werden. Dazu gehört auch die ökonomische Selbständigkeit durch Arbeit, das gegründete Vertrauen, daß man sich stets durch eigene Kraft werde durch die Welt bringen können (Recht auf Arbeit). „Darum soll der Zögling unserer Erziehung an Arbeitsamkeit gewöhnt werden, damit er der Versuchung zur Unrechtlichkeit durch Nahrungssorgen überhoben sei, und tief und als allererster Grundsatz der Ehre soll es in sein Gemüt geprägt werden, daß es schändlich sei, seinen Lebensunterhalt einem anderen, denn seiner Arbeit verdanken zu wollen.“ Zugleich heißt arbeiten lernen die Arbeit zu einer verständigen machen und sie mit Intelligenz durchleuchten. So macht die neue Nationalerziehung tüchtig für alle Arbeitszwecke des Staats, sie ist eine durchaus sozialistische. Darin liegt, bei aller Verschiedenheit, die tiefe Gemeinsamkeit der Fichteschen mit der Pestalozzischen Pädagogik. Diese Erziehung muß jeder durchgemacht, jeder muß die Entwicklung der Erkenntnis an Empfindung, Anschauung und dem, was an diese geknüpft wird, vollständig und klar durchlebt haben. Wer darüber hinaus zur Leitung als Gelehrter ausgebildet werden soll, das entscheidet die Nationalerziehung nach der Begabung; jedem aber, der diese Begabung zeigt, wird sie es ohne Ausnahme und ohne Rücksicht auf einen vorgeblichen Unterschied der Geburt erlauben müssen, denn für die Nationalerziehung gibt es keine bevorzugten Stände. Nötig für diese höhere Stufe ist eine klare Übersicht über den bisherigen Weltzustand, eine freie Fertigkeit im reinen und von der Erscheinung unabhängigen Denken und, damit der Leitende sich mitteilen könne, der Besitz der Sprache bis in ihre lebendige und schöpferische Wurzel hinein. Hier ist die Ähnlichkeit mit Plato unverkennbar, mit dem Fichte auch darin einig ist, daß er die Ausführung des Erziehungsplanes dem Staate zuweisen will. Die Krönung der ganzen Erziehung aber liegt im Religiösen. In ihm gilt es den Zögling anzuleiten, daß er sich ein Bild von jener sittlichen Weltordnung, die da niemals ist, sondern ewig werden soll, und ein Bild von jener übersinnlichen Weltordnung, in der nichts wird und die auch niemals geworden ist, sondern die ewig nur ist, durch eigene Selbsttätigkeit vorzeichne. Diese Religionserkenntnisse dürfen aber nicht tot und kalt bleiben, sondern müssen sich ausdrücken im wirklichen Leben des Zöglings, das dadurch ein Bild des göttlichen Lebens werden soll, wie denn alles geistige Leben nur ein Glied ist in der Kette der Offenbarung dieses göttlichen Lebens selbst.

So hat am Anfang des Jahrhunderts, in der Zeit der tiefsten Not und als Rettungsmittel aus tiefster Not, Fichte ein pädagogisches Ideal entworfen, das national und sozialistisch, sittlich und religiös zugleich aus dem Geist der damaligen Philosophie herausgeboren ist, durchaus unpraktisch, so daß es mehr für Platons Republik oder für einen utopistischen

Zukunftsstaat sich eignet als für das Preußen der Wirklichkeit, und doch so durch und durch praktisch, daß die Predigt von diesem Ideal mächtig beigetragen hat zur Überwindung des großen korsischen Realisten und zur Wiedererhebung des deutschen Volkes aus tiefem Fall und daß nur die Wiederholung solcher und ähnlicher Gedanken auch uns heute behüten kann vor ähnlich schwerer Not.

In einem aber unterscheidet sich Fichte bedeutsam von Pestalozzi, in seiner Stellung zum klassischen Altertum. Während dieser, auch darin der echte Proletarier, kaum Sinn und Auge hatte für dessen Herrlichkeit und ausdrücklich warnte, das Leben im Toten zu suchen, erklärte Fichte in seinen Aphorismen über Erziehung aus dem Jahre 1804, daß wir Neueren für die Entwicklung der Geisteskraft im allgemeinsten Sinne nichts Zweckmäßigeres haben als die Erlernung der alten klassischen Sprachen. Ob man fürs Leben jemals dieser Sprachen bedürfe, davon sei nicht die Frage; sogar davon könne man absehen, ob es dem aufkeimenden Geiste rätlicher sei, in der gepreßten Luft der modernen Denkart oder in dem heiteren Wesen der Schriftsteller des Altertums zu atmen. Frage man aber, wie der Zögling über den Nebel nicht von ihm geschaffener und deshalb nicht verstandener Worte zur lebendigen Anschauung der Sache selbst gelangen könne, so gebe es darauf nur die eine Antwort: durch das Studium der Sprachen, deren ganze Begriffsgestaltung von der Modernität völlig abweicht und jeden, der es in dieser Region zum eigentlichen Verstehen bringen soll, entschieden nötigt, über alle Zeichen hinweg zu dem Begriff der Sache selbst sich zu erheben. Das sei mehr, als der gewöhnliche Unterricht in den alten Sprachen bezwecke und in der Regel auch erreiche, und nötig sei dazu, daß man „den größten Teil der Zeit und der Mühe, der in dem hergebrachten Unterricht auf das Lateinische, eine sehr nachstehende Tochter des Griechischen, gewidmet wird, der Mutter selbst zuwende, mit dem Griechischen, so viel möglich, anfange, dies als Hauptsache nehme und bis zu Stil- und sogar Sprechübungen treibe, indem aus der für den geborenen Deutschen wegen der sehr nahen Verwandtschaft des Griechischen mit seiner Muttersprache ohnedies leicht zu erlangenden Fertigkeit eine Ansicht von der Sprache überhaupt und so auch eine Vorbereitung auf das weit ferner für uns liegende Lateinische erfolge, welche auf umgekehrtem Wege nicht so sicher zu erreichen wäre“. Diese Äußerungen lassen uns auch in Fichte einen Vertreter des Neuhumanismus erkennen. Daß dagegen bei seiner Darstellung der Nationalerziehung in den „Reden an die deutsche Nation“ ein Erziehungsmittel in den Hintergrund tritt, das nicht für alle, sondern doch nur für die Gelehrten bestimmt ist, versteht sich von selbst; es begründet daher keinen Widerspruch zwischen der einen und anderen Periode, wenn in dieser späteren Schrift die lebendige nationale Sprache vor der toten den Vorzug und den Vortritt hat.

Unter den Neuhumanisten, die Verständnis für die soziale Bedeutung der Pädagogik hatten, nenne ich neben Fichte Goethe. Ihn, dem nichts Menschliches fremd war, haben auch die Fragen der Erziehung zu allen Zeiten lebhaft bewegt. Schon in seiner Natur lag etwas Lehrhaftes.

Dazu kam die eigene und ganz eigenartige Erziehung im Haus durch den Vater, zu dessen unsicherem Schwanken, dilettantischer Pedanterie und „ernstem Führen“ der sichere Takt, der gesunde Menschenverstand und die phantasievolle Heiterkeit der Mutter das glückliche Gegengewicht bildete und dessen Mißgriffe frühe schon die Kritik des also Erzogenen herausforderten. Zum ersten Mal aber wandte sich solche Kritik in dem unter Rousseaus Einfluß entstandenen Götz gegen die unnatürliche Verbal- und Gedächtniserziehung seiner Zeit; und ebenso fehlt es im Werther nicht an feinen pädagogischen Randbemerkungen. Hier spürt man neben dem Einfluß Rousseaus die eigene Freude am Kind und seiner ungebrochenen Naivetät: sie hat Goethe zu einem so liebenswürdigen Kinderfreund gemacht, das hat Fritz Stein und haben später seine eigenen Enkel dankbar erfahren. Gleichzeitig begann er sich auch für die pädagogischen Verbesserungsideen des ihm befreundeten Basedow zu interessieren. Für ihn selber aber kam nun noch einmal eine höhere Lehr- und Lernzeit: — zuerst in Weimar die Schulung durch das Leben und für das Leben, und daneben, wie ihn uns das herrliche Gedicht „Ilmenau“ zeigt, Goethe als Fürstenerzieher und Mentor seines Freundes Karl August; dann folgt die italienische Reise und die Bekanntschaft mit griechischer Kunst und Art: es ist der Höhepunkt seiner ästhetischen Erziehung, die den Stürmer und Dränger zur klassischen Ruhe abklärt und seinen angeborenen Schönheitssinn mit plastischen Idealen erfüllt. Was er aber so an sich selbst erlebte und erfuhr, den reinigenden und verklärenden Einfluß des Griechentums, das ging von ihm auch auf andere über: daß unserem deutschen Gymnasium Homer und Sophokles wieder gewonnen worden sind, das verdankt es nicht zum wenigsten dem Einfluß der Goetheschen Werke. Aber auch ausdrücklich hat er erklärt: „wenn unser Schulunterricht immer auf das Altertum hinweist, das Studium der griechischen und lateinischen Sprache fördert, so können wir uns Glück wünschen, daß diese zu einer höheren Kultur so nötigen Studien niemals rückgängig werden.“ Damit steht auch der Tadel über die Philologen und ihr „Unleben“ nicht im Widerspruch; das Wort, daß „schon fast seit einem Jahrhundert die Humaniora nicht mehr auf das Gemüt wirken und es ein rechtes Glück sei, daß die Natur dazwischen getreten, das Interesse an sich gezogen und uns von ihrer Seite den Weg zur Humanität geöffnet habe“, gilt dem alten, nicht dem neuen Humanismus; fand er doch wie Schiller Natur und Menschlichkeit eben bei den recht verstandenen und getriebenen Alten. Aber noch in anderer Weise war es die Natur, der sich sein Lernen und Forschen zukehrte. Sein naturwissenschaftlicher Realismus und die gegenständliche Art seiner Naturanschauung ist der realistischen Seite unserer modernen Bildung verwandt und zugute gekommen. Tiefer dringt der Wilhelm Meister in das eigentliche pädagogische Gebiet ein, er läßt zugleich auch Goethes Übergang von dem früheren zu einem neuen Standpunkt deutlich erkennen. In seiner Stellung zu den Alten ändert er sich freilich nicht, da bleibt „der alte Heide“ seinem Credo treu: Jeder sei auf seine Art ein Grieche, aber er sei's! wohl aber in der Wertung des Lebens selbst. In den Lehrjahren handelte es sich um die Erziehung eines Individuums — zur Kunst, nein! durch Kunst zu reinem, schönem Menschentum, zum Leben, und das

Ideal dieses so gebildeten Lebens ist die Herausgestaltung schöner Individualität. Aber schon am Schluß der Lehrjahre wird diese Odyssee der Bildung in das Licht einer planmäßigen Erziehung durch andere gerückt: eine geheime Gesellschaft leitet Wilhelms Schritte nach ihrem Willen. Immerhin kommt es in diesem ersten Teil über solche teils zufällige, teils private Veranstaltungen zur Leitung einzelner nicht hinaus. Dagegen führen die Wanderjahre in eine ganz andere Atmosphäre. Hier erst haben wir den Übergang „vom Winckelmannschen zum Pestalozzischen Bildungsideal", vom Individualismus des 18. zum Sozialismus des 19. Jahrhunderts. Der Begriff der Gesellschaft ist Goethe inzwischen aufgegangen und lebendig geworden, heraus aus diesem Verständnis für die Bedeutung des Milieus und für den Wert menschlicher Arbeit und menschlicher Gemeinschaft versetzt er die zweite Generation in eine pädagogische Provinz, in der er in der symbolisierenden Manier seiner späteren Jahre neue Bildungsideale aufzustellen und sich verwirklichen zu lassen versucht hat. Wie hier fremde Sprachen in lebendiger Wechselrede erlernt, das bloße Wort möglichst beseitigt und alles in Bild und Tat, also in Anschauung umgesetzt wird; wie das Leben selbst an die Stelle bloßer Unterrichts- und Erziehungsmittel tritt, der ganze Mensch mit Arbeit und Tätigkeit in Anspruch genommen und dabei eingegliedert wird in die Gemeinschaft eines Ganzen; wie die Natur der Boden ist, auf dem sich die hier erzogene Jugend bewegt, weil der Feldbau das eigentliche Fundament aller Volksbildung ist; und wie endlich in Religion und Musik zu diesem Naturalismus verfeinernde Elemente hinzutreten und das Gefühl einer dreifachen Ehrfurcht, ein religiöses also, zum Hebel aller sittlich-sozialen Erziehung gemacht wird und dem ganzen Dasein eine höhere Weihe gibt, — das alles kann hier nur angedeutet werden. Erscheint auch manches wunderlich, so vergesse man nicht, daß hinter dem Symbolischen und scheinbar Künstlichen doch stets ein gesunder und natürlicher Kern steckt, den herauszuschälen weit mehr der Mühe lohnt und auch weit leichter ist, als z. B. bei den Rätseln der klassischen Walpurgisnacht im Faust, der freilich auch nichts anderes als ein gewaltiges Erziehungsdrama ist: Mephistopheles ist der Erzieher Fausts und wirkt gegen seine Absicht pädagogisch. Noch möchte ich endlich auf die Wahlverwandtschaften hinweisen, wo in Ottiliens echt weiblicher Bildung von diesem besten Kenner der Frauenseele, gegenüber der weltförmig zerfahrenen Luciane, auch für Mädchenerziehung das Ideal aufgestellt und durch den Mund des Gehilfen dem auch reflektierend Ausdruck gegeben wird. So umspannt Goethes Geist von Rousseau und Basedow bis herab auf Fichte und Pestalozzi das Ganze der Pädagogik, den ästhetischen Individualismus der neuhumanistischen Bildung so gut als das sittlich-religiöse Bildungsideal eines in die Zukunft hinausweisenden Arbeitssozialismus. Und daß er auch das nationale Element in seinem Wert anerkannt hat, beweist der Schluß von Hermann und Dorothea; an erster Stelle ist es ihm freilich nie gestanden; dazu war er zu universalistisch.

Neben den Werken von Kant, Fichte und Goethe vgl. Ant. Burger, Systematische Gliederung der Pädagogik Kants und meine kurze Kritik desselben in der Deutsch. Litt.-

Ztg. 1891, 3. A. Hegler, Die Psychologie in Kants Ethik 1891 (c. 10. Die Erziehung zur Sittlichkeit). Fr. Meinecke a. a. O. Kuno Fischer, Fichte (in seiner Geschichte der neueren Philos. Bd. 6 der Jubiläums-Ausg. 1900). Fr. Medicus, J. G. Fichte 1905. Bielschowsky, Goethe II (15. Aufl. 1909). Ein erschöpfendes und auf der Höhe stehendes Werk über Goethes Pädagogik haben wir nicht; A. Langguths Schriften zu Goethes Pädagogik (1886 ff.) bleiben ganz auf der Oberfläche.

14. An Goethe reihe ich zunächst an Jean Paul (Friedrich Richter, 1763—1825), der als Dichter auf der Grenze zwischen der klassischen und der romantischen Periode unserer Literatur steht, aber durch die Gefühlsschwelgerei und die launenhaft springende Subjektivität seines Wesens doch mehr der letzteren zuzurechnen ist; in seiner „Levana oder Erziehlehre“ hat er aber auch manches mit Goethe gemein, und dazu geben Rousseauscher Gefühlsenthusiasmus, Fichtescher Idealismus und des Mannes eigene Kinderart und herzliche Liebe zur Kinderwelt eine nicht unerfreuliche Zumischung. Freilich leidet auch dieses Buch, das den Namen einer römischen Göttin trägt, unter deren Einfluß die Kinder vom Vater anerkannt und aufgehoben (levantur) wurden, wie alles, was er schrieb, an der Unart einer ungehörigen Verquickung des philosophischen und des poetischen Tons. Im einzelnen aber enthält es doch viel Geistreiches, Gedankenblitze aller Art, auch köstliche Bilder aus dem Kinderleben. Das Ziel der Erziehung ist ihm die innere Harmonie von Kraft und Schönheit. Jeder von uns hat seinen idealen Preis- oder Hochmenschen in sich, diesen d. h. die Summe aller seiner Anlagen und Kräfte wachsen und sich individuell entfalten zu lassen und diese Selbstentfaltung nach Kräften zu unterstützen, ist daher die Aufgabe des Erziehers; daneben gibt es jedoch auch eine andere Seite im Menschen, die der Erzieher beugen und zurecht legen muß. Das Lebenselement der Erziehung ist Freudigkeit und Heiterkeit, diese darf nicht geknickt werden durch die Zucht, durch allzuvieles Ge- und Verbieten, auch soll das Kind früh anfangen, frei zu handeln; im übrigen aber warnt er vor nichts so sehr wie vor dem Verfrühen. Darum erhalte man ihm auch so lange als möglich seinen Kinderglauben: gläubig sieht es zunächst zum Erzieher als zu einem hohen Genius und Apostel voll Offenbarungen hinauf, über dieses gläubige Aufsehen zu einem Menschen aber kommt es schließlich zum Glauben an Gott, zur Religion, die man nur nicht auf Gründe stützen darf. Besonderes Gewicht legt Jean Paul auf die Ausbildung des Schönheitssinns: dabei zeigt er sich als Sohn einer Zeit, die ästhetische Bildung steht ihm zuhöchst, ja zuweilen sieht es aus, als handle es sich geradezu um die Erziehung eines Dichters und zum Dichter. Vollends auffallend und ganz nur aus seinem eigenen springenden Wesen heraus zu verstehen ist sein Verlangen einer Weckung und Bildung des Witzes, wodurch er Erfinder heranzuziehen hofft. Endlich rät auch er, „durch den stillen Tempel der großen alten Zeiten und Menschen den Durchgang zum Jahrmarkt des späteren Lebens“ zu gewinnen, und verlangt, daß wir den Griechen die Humanität ablernen sollen; aber natürlich erwartet er diese Wirkung nur vom „Geist des Altertums“, nicht von toter Schulgelehrsamkeit. Diesen Geist des Altertums sehen freilich nur Sonntagskinder; die Montagskinder erblicken bloß den Sprachschatz und die Blumenlesen. So ist er neuhumanistisch, aber in seiner

Gefühlsseligkeit noch mehr Romantiker. Dabei ist er aber doch Pädagoge genug, um dem mehr träumenden als dichtenden, mehr phantasierenden als phantastischen Zeitalter in der Mathematik einen festen Halt geben zu wollen. Besonderes Gewicht legt er endlich noch auf die weibliche Erziehung; von Frauen vor anderen umschwärmt, war er ja ein besonderer Kenner der weiblichen Natur, ihrer Stärke wie ihrer Schwäche. Zum Weib wird das Weib vor allem durch Sittlichkeit, die bei ihr Sitte ist, nicht Grundsatz. Daher ist sie zu erziehen zur Achtung vor der Sitte; zu erziehen aber auch, ihrem geschäftigen Wesen entsprechend, zu einer Arbeits- und Lebensgymnastik, die freilich nicht in der träumerisch einseitigen Dreifingerarbeit, sondern in den vielseitigen Geschäften des Haushalts ihren Tummelplatz haben muß.

Mit Jean Paul berührt sich Ernst Moritz Arndt in seinen „Fragmenten über Menschenbildung“ (zwei Teile 1805), nur daß er männlicher und kräftiger redet als jener. Das Rousseausche Element steht auch bei ihm im Vordergrund, das zeigt schon der eine Satz: „Menschenbildung, Nichtstörung der Entwickelung und Klarmachung des Bilderlebens in und außer dem Menschen ist der Text unseres Buches.“ Persönlich aber stellt er Pestalozzi höher: an ihm bewundert er „den frommen und stillen Lebensmut ohne alle Erbitterung; er hat sein Zeitalter jämmerlich gefunden und verachtet, aber er hat größere Liebe gehabt und diese hat alles überwunden“. Aber wie Fichte tadelt er an ihm, daß er nur die Kleinen und Armen und Verlassenen gesehen und seine für sie berechnete Methode dann doch auf alle Klassen und Stände junger Menschen ausgedehnt habe. Dem gegenüber ist Arndt Neuhumanist. Auch er ist erfüllt von der Herrlichkeit des Griechentums: „die größte Klarheit zur größten Beweglichkeit, dies ist Charakter des Hellenismus und der hellenischen Sprache.“ „Wer in den Geist dieser Göttlichen eindrang“, ruft er enthusiastisch aus, „der kann sich nicht mehr an irdische Erbärmlichkeiten hängen, nicht mehr für nichts die Glorie seines Lebens hingeben; er ist aus der Knechtschaft gegangen und kann auch in Ketten nicht mehr Knecht sein.“ Darum sind uns die Griechen „durchaus das Erste für die allgemeine Bildung“; erst nach ihnen oder allenfalls auch sogleich mit ihnen, nicht vorher — mag die lateinische Sprache kommen, die wir für das Schöne, nicht aber für das Nützliche entbehren können. Bei dieser Griechenbegeisterung wundern wir uns nicht, daß er schließlich auf Platos Ideen über Menschenbildung zurückgeht und sie mit Rousseau und Pestalozzi verbindet. Dazu kommt aber seine eigene kernige Sprache und kommen die eigenartigen Gedanken Arndts, ein starker Ton der Klarheit und der Männlichkeit klingt durch das Ganze durch; daß die Erziehung aus Buben Männer mache, diese Forderung ist es, die ihn von Rosseau und Jean Paul unterscheidet. Und dieser eigene Ton erhebt sich dann in dem kurzen „Entwurf der Erziehung und Unterweisung eines Fürsten“ (1813) zur stolzesten, freiesten Höhe. Durch Liebe und Notwendigkeit zugleich wird der Mensch ganz erzogen; der ganz erzogene Mensch aber betet die Freiheit als seine höchste irdische Göttin an. Was so für alle gilt, weil sie Menschen sind, das muß auch für Fürstensöhne gelten. Wie ein milder, frommer, christlicher, tapferer und fester Herr

werden könne, die Freude und der Schirm der künftigen Geschlechter, das führt er mit wenigen Strichen kraftvoll aus. Gut sein ist das Höchste auf Erden auch für Fürsten; aber gut sein kann man nur mit Kraft und Festigkeit. „Wer ganz gut zu sein wagt, wird den ganz Bösen besiegen: das ist das letzte Wort und der letzte Trost für hochherzige Menschen und Fürsten“: damit schließt die charaktervolle kleine Schrift mit leicht verständlicher Anspielung auf die Zeitlage und ihre Forderungen.

Schon in Herder, an den sich Jean Paul eng anschließt, klang neben dem klassischen Ideal die nationale Saite mit, wie sie Arndt hier anschlägt. Auch bei den Romantikern im engeren Sinn begegnet uns beides, zuerst im Übermaß, hyperantikisierend die Gräkomanie; dann die bekannte Hinwendung zum Mittelalter und zum Deutschtum, die Überwindung des Kosmopolitismus durch Vaterlandsliebe, an Stelle des humanen ein nationales Bildungsideal. Ihre Wiederentdeckung der deutschen Sagen- und Märchenwelt ist ebenso wie die Belebung des Sanskrit und der germanistischen Studien auch der Jugendbildung und der Schule zugute gekommen. So mischt sich beides, wir sehen das nicht nur bei Humboldt, sondern selbst bei Schiller und Goethe. Allein einstweilen bleibt doch das neuhumanistische Erziehungsideal siegreich, Humboldt hat es geradezu in den Dienst der vaterländischen Erhebung gestellt. Darum erschien jener Zeit die humanistische Bildung nicht als eine der nationalen irgendwie feindlich gegenüberstehende oder auch nur von ihr verschiedene, fremde, nicht als ein Umweg, sondern als der Weg auch zur deutschen Vaterlandsliebe: sie sollte Kraft entwickeln, und diese Kraft sollte, nein mußte ganz von selbst dem Vaterland und dem Staat zugute kommen. Typisch dafür ist neben Humboldt Schleiermacher (1768 bis 1834), ein Romantiker, in dessen Bildung sich die Wirkungen Herrnhutscher Frömmigkeit und Kantischer Philosophie, Schellingscher Naturphilosophie und Platonischer Dialektik eigenartig kreuzen und mischen, der sich aber noch früh genug von den Genossen und ihrer neuen Ethik trennt, um dem Protestantismus und dem Platonismus treu zu bleiben, und der Frömmigkeit und Freiheit, Freiheit und Vaterlandsliebe auch in den Zeiten einer frömmelnden Reaktion und eines romantischen Absolutismus aufs erfreulichste miteinander zu vereinigen wußte. Was ihn aber gefeit hat gegen alle die finsteren Geister, die der Romantik entstiegen, das war sein durchaus ethisches Wesen, das diesem Virtuosen der Geselligkeit den festen Halt gab und seine Bildung zu einer so schönen und reinen und feinen machte.

Daß dieser hochgebildete Mann, der sich als Theologe mit seinen Reden über die Religion in erster Linie an die Gebildeten wandte, auch den Bildungsfragen im engeren Sinn seine Aufmerksamkeit zuwenden werde, war von ihm zu erwarten. Praktisch hat er den Erzieherberuf als Hauslehrer in der Familie des Grafen von Dohna-Schlobitten ausgeübt und kennen gelernt, und praktisch hat er auch bei der Gründung der Berliner Universität sein pädagogisches Interesse, wie wir gesehen haben, mit Erfolg betätigt. Aber auch theoretisch hat er sich als Universitätsprofessor mit Pädagogik befaßt, dreimal hat er in Berlin Vorlesungen über Erziehungslehre gehalten. Aus seinen Manuskripten und aus allerlei Aufzeichnungen

von seiner Hand, sowie aus nachgeschriebenen Vorlesungsheften konnte dann zusammengestellt werden, was im neunten Band seiner philosophischen Werke unter dem Titel „Erziehungslehre“ erschienen ist. Doch ist es dem Herausgeber bedauerlicherweise nicht gelungen, aus diesem skizzenhaften Material ein erfreuliches Ganze zu machen, und so ist die Schleiermachersche Pädagogik um ihrer ungenießbaren Form willen weit weniger gekannt und geschätzt, als sie es ihrem hochbedeutsamen Inhalt nach verdienen würde.

Schleiermacher faßt seine Aufgabe von vorneherein umfassender und tiefer, als dies der gewöhnlichen Ansicht entspricht: nicht um die Technik des Hauslehrers oder Schulmeisters ist es ihm zu tun, sondern um die gesamte Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere, die einerseits eintreten soll in das, was sie vorfindet, andererseits aber auch fähig gemacht werden soll zu künftigen Verbesserungen dieses gegebenen Zustands. Diese Einwirkung ist eine wesentlich sittliche Aufgabe, insofern ist die Pädagogik, mit dem ganzen System der Wissenschaften aus der Dialektik herauswachsend, eine an die Ethik sich anschließende Kunstlehre und als solche zugleich der Politik koordiniert, die ohne sie ihr Ziel nicht erreichen kann. Dieser enge Zusammenhang mit der Ethik ist um so bedeutsamer, als Schleiermacher, nach Überwindung des allzu Fichteschen Standpunkts in den Monologen, in seiner Güterlehre das Sittliche über das Punktuelle des guten Willens hinausgeführt hat in die reiche Welt des objektiv Sittlichen und diese in ihrer historischen Entwicklung begriffen hat als fortgehende Einigung von Vernunft und Natur. Dadurch kam von Anfang an ein großer sozialer Zug in seine von der bisherigen imperativischen Ethik so verschiedene Sittenlehre.

Deswegen rührte er auch in der Pädagogik alsbald an die großen Probleme und faßte zuerst das Verhältnis des Staates zur Erziehung ins Auge. Organisieren und Symbolisieren, Allgemeines und Individuelles — das sind die beiden Gegensatzpaare, durch die Schleiermacher das Sittliche bestimmt. Der Staat bewegt sich im Gebiet des Allgemeinen, und seine Tätigkeit ist eine organisierende, darauf gerichtet, die Natur zum Organ der Vernunft zu machen und sie mit ihr zu durchdringen. Da nun der unerzogene Mensch Natur ist und durch die Erziehung vernünftig gemacht, organisiert werden soll, so gehört die Erziehung in erster Linie in die Sphäre des Staats, wenngleich die ältere Generation daneben auch als wissenschaftlicher Verein und als Kirche auf die jüngere einzuwirken hat. Wer soll nun aber diese erziehende Tätigkeit ausüben? der Staat selbst oder ein besonderes Organ dafür an seiner Stelle? Natürlich vor dem Staat die Familie, der das Kind von Natur angehört. Allein da diese ihrer Aufgabe vielfach nicht oder nur unvollkommen nachkommt, und da auch die besten Familien sie nur unvollkommen lösen können, wenn man nicht zum alten Kastenwesen zurückkehren will, so muß die Erziehung eine gemeinsame sein. Für diese öffentliche Erziehung wäre die Gemeinde das nächste Organ. Allein faktisch tritt an ihre Stelle der Staat, und begründet ist das im Zweck der Erziehung selbst. Ihre Aufgabe ist nämlich eine doppelte: einmal die Darstellung und Heraus-

arbeitung der persönlichen Eigentümlichkeit des Einzelnen (individualistisch), und fürs andere seine Ausbildung in der Ähnlichkeit mit dem größeren moralischen Ganzen, dem er angehört (sozial). Daher schlägt sie eine individuelle und eine universelle Richtung zugleich ein, und beide sind gleichmäßig zu berücksichtigen. Weil nun zu der universellen Ausbildung namentlich auch die politische gehört und diese wesentlich auf der Zugehörigkeit zu einem bestimmten Volkstum beruht, so genügt die Gemeinde nicht, sondern der Staat hat zu bestimmen, was hierin vom Einzelnen zu verlangen ist: es gilt politische Gesinnung zu wecken und zu entwickeln. Da sind freilich je nach den Voraussetzungen, auf die man rechnen oder nicht rechnen kann, verschiedene Fälle denkbar. Im allgemeinen gilt der Kanon: je weniger der Staat voraussetzen kann, daß in der Masse Einsicht vorhanden sei in das, worin das Leben des Staates besteht, desto weniger kann er sich auf die Familie verlassen, desto mehr muß er selbst sorgen; nur in dem Maß, als die politische Einsicht und Gesinnung in der Masse zunimmt, und ein bestimmter Einfluß der Einsichtsvolleren auf die ununterrichtete Menge nicht ausbleiben kann, wird auch seine Bevormundung in bezug auf jenen Punkt verschwinden dürfen, und man wird hoffen können, daß das Richtige vom Volk selbst ausgehen werde. Aber auch damit ist noch nicht alles erschöpft. Die Erziehung des Staates behandelt alle gleichmäßig, und doch heischen auch die individuellen Differenzen Berücksichtigung und machen ihr Recht geltend; hier bleibt darum eine Sphäre für die Familie nach wie vor. Wo nun in einer Familie das Staatsbewußtsein stark ausgeprägt ist — wie in gewissen Kreisen des Adels, fügt Schleiermacher aus seiner persönlichen Hofmeistererfahrung und angesichts der Leistungen des preußischen Adels in den Befreiungskriegen hinzu —, da wird sich innerhalb der Familie die politische Gesinnung zur Genüge entwickeln und die Erziehung darum im Kreise der Familie bleiben können (Hofmeistererziehung). Wo dagegen die politische Gesinnung fast gänzlich fehlt, wie bei den niedersten Ständen — denn was erfuhren diese damals vom Staat, was ihre Gegenliebe hätte wecken können? —, da ist es Aufgabe der Erziehung, die individuelle Beschränktheit, den Egoismus und die Selbstsucht zu bekämpfen. Im Individuellen liegt ja für den Pantheisten Schleiermacher die Quelle des Bösen, weil und soweit sich die Individualität gegen das Allgemeine und Ganze spröde zeigt und auflehnt und sich dem Organisiertwerden durch die Vernunft widersetzt. Diesem Nochnicht hat daher die Erziehung entgegenzuarbeiten, so ist ihre Tätigkeit bald negativ Gegenwirkung, bald positiv Unterstützung, Mitwirkung und Ergänzung.

Auf denselben Unterschied führt noch eine andere Frage, nämlich die: ob die Pädagogik aus dem Menschen machen könne, was sie wolle? Hier teilen sich je nach der Beurteilung der natürlichen Anlagen die Ansichten. Glaubt man, daß jeder normale Mensch alle Anlagen in sich trage, so wird man geneigt sein zu sagen, es sei Schuld der Erziehung, wenn diese nicht alle entwickelt werden; das ist der Glaube an die Allmacht der Erziehung, als ob sie aus jedem alles machen könne. Den Gegensatz dazu bildet die Anschauung von der Machtlosigkeit (Beschränktheit) der

Erziehung, wonach diese aus dem Menschen nichts machen könne, als was den Anlagen nach schon in ihm liege. Die Entscheidung ist schwierig und jedenfalls nicht innerhalb der Pädagogik selbst zu treffen; die Frage weist auf ihre Abhängigkeit von Psychologie und Physiologie hin. Daher muß sie so konstruiert werden, daß man nicht fehl geht, ob nun das Eine oder das Andere richtig ist; und daher muß die erziehende Tätigkeit einerseits als anregende, andererseits als leitende bestimmt werden, was sich mit dem Gegensatz von Gegenwirkung und Unterstützung zwar nicht deckt, aber doch nahe berührt. Dieser hängt aber auch mit der weiteren Frage zusammen, ob der Mensch mit Rousseau von Natur für gut oder mit dem Christentum als mit einem angeborenen Bösen behaftet anzusehen sei. Dabei kommt es für die Praxis in erster Linie auf den Zustand der Lebenskreise an, in denen die Kinder aufwachsen, ob die gegenwirkende oder die unterstützende Tätigkeit des Erziehers zu überwiegen hat: je sittlicher das Milieu ist, desto weniger bedarf es der Gegenwirkung, desto mehr kann sich die Erziehung beschränken auf den der Idee der Sittlichkeit gemäßen Umgang der älteren Generation mit der jüngeren.

Endlich bleiben noch zwei große und allgemeine Fragen übrig, von denen die eine vor allem den Romantiker, die andere den Theologen interessieren mochte. Die erste: ob und inwieweit die Erziehung dieselbe sei für beide Geschlechter? beantwortet Schleiermacher, indem er an die durchgehende leibliche Differenz erinnert, im wesentlichen durch den Hinweis auf die geschichtliche Stellung der Frau zu den sittlichen Lebenskreisen. An die gegebenen Zustände muß sich die Theorie halten und doch zugleich dafür sorgen, daß, wenn die Ungleichheit in der Stellung der beiden Geschlechter abnimmt, was der Freund einer Henriette Herz und der Verfasser eines Katechismus der Vernunft für edle Frauen bekanntlich für das Richtige und Wünschenswerte hielt, die Erziehung dem nicht entgegenwirke. Das andere ist die Frage nach dem Recht der Kirche auf Mitwirkung bei der Erziehung. Pflege und Pflanzung der religiösen Gesinnung ist den Erwachsenen gegenüber Sache der Kirche; bei den Kindern aber tut sie besser, sich auf diese Erwachsenen, d. h. auf die Familie zu verlassen. Weder Andachtsübungen noch Religionsunterricht gehören in die Schule, in öffentlichen Anstalten müssen jene ganz unterbleiben und kann auch dieser wegfallen; den Konfirmandenunterricht erteilt die Kirche selbst; und ebenso hat sie für theologische Lehranstalten zu sorgen, um das historische Wissen, das Wissen um den geschichtlichen Zusammenhang der Religion zu sichern; gründet der Staat solche Anstalten, so tut er es nur als Vertreter der Kirche. Daß aber diese dem Staat gegenüber Anspruch auf die Erziehung im ganzen erheben dürfte, davon kann keine Rede sein: wo zwischen Staat und Kirche dennoch Grenzstreitigkeiten entstehen, da entscheidet — die freie Wissenschaft. Ich weiß nicht, ob man nicht auf alle diese Gedanken wieder wird zurückkommen müssen; historisch beweisen sie, wie rasch das Prinzip der Trennung von Schulstand und Predigeramt, wie es Wolf für die höheren Schulen gefordert hatte, auf alle Schulen ausgedehnt wurde, und wie vertrauensvoll dieser Mann der Kirche die Scheidung nicht bloß tolerierte, sondern gut hieß. Es war

beides, das religiöse und das nationale Pathos, das ihn dabei leitete. Zugleich zeigen diese der allgemeinen Einleitung entnommenen Erörterungen, daß Schleiermachers Pädagogik nicht konstruierte, was sein soll, wie seine Ethik nicht imperativisch war, sondern vielmehr deskriptiv darstellte, was war und galt, und sich an die gegebenen Zustände hielt, ohne sich ihnen doch gefangen zu geben und ganz darin aufzugehen. Vom Gegebenen aus sucht er die Richtung anzugeben, in der sich reformatorisch die Entwicklung vorwärts bewegen, und die Ziele, nach denen die Praxis hinstreben soll. Und formal bewährt sich dabei seine dialektische Kunst, der es mehr entspricht, die Probleme sich in ihrem ganzen Umfang entwickeln zu lassen, als sie vorschnell und einseitig selbst zu entscheiden.

Die so gewonnenen allgemeinen Prinzipien werden nun weiter ausgeführt und ihre Anwendung im einzelnen aufgezeigt. Zuerst wird die Gegenwirkung näher beschrieben. Sie zerfällt in das Be- und Verhüten aller Störungen und in das Gewährenlassen in der Weise, daß sie den Zögling mit Mitteln ausrüstet, um jenen Störungen Widerstand zu leisten; das eine ist mehr Sache der weiblichen, das andere mehr Sache der männlichen Erziehung. Das Objekt dieser Gegenwirkung ist vor allem ein einzelner Willensakt, der durch Mißbilligung oder Strafen und Belohnungen gehemmt wird. Dabei spricht sich Schleiermacher besonders beherzigenswert über die Strafe aus, deren symbolischen Charakter er betont, und von der er sagt, daß sie eine abnehmende Größe in der Erziehung sein müsse. Gesinnung und Fertigkeiten sind mehr das Objekt der Unterstützung. Ihre Aufgabe besteht darin, durch freie Einwirkung die gute Gesinnung zu wecken und zu befestigen und Kenntnisse und Fertigkeiten auszubilden. Doch zeigt sich die größere Kunst des Erziehers in dem ersteren, in der Wirkung auf die Gesinnung; denn mechanische Virtuosität ist keine Kunst, dagegen ist die fortwirkende Kraft der Begeisterung Sache des Genies. Für die Ausbildung der Fertigkeiten ist der Unterschied zwischen Rezeptivität und Spontaneität von Bedeutung, jene führt zur Weltanschauung, diese zur Weltbildung. Die Erziehung ~~wird nach~~ beiden Seiten hin zu wirken haben, aber anerkennen müssen, daß das relative Zurückbleiben nach der einen oder andern Seite Sache der Freiheit des einzelnen ist. Auch die Wahl des Berufs hängt damit zusammen. Dabei ist es die Aufgabe des Erziehers, einerseits die Fertigkeiten in einer gewissen Allgemeinheit und Allseitigkeit zu entwickeln, andererseits auf hervorragende individuelle Anlagen Rücksicht zu nehmen, also auch hier zu fördern und zu hemmen zugleich, jedenfalls aber eine zu frühe Entscheidung zu verhindern. Hinsichtlich der Gesinnung beginnt die Erziehung mit der absoluten Autorität, an deren Stelle aber allmählich der Gemeingeist zu treten hat. Daraus ergibt sich, daß zu einer gegebenen Zeit die häusliche Erziehung, wo die auf Liebe beruhende elterliche Autorität herrscht, aufhören, und ein gemeinsames Leben für die Jugend organisiert werden muß, worin Gemeingefühl erregt und entwickelt werden kann. Auch hierbei wird sich übrigens ein Unterschied ergeben: die einen werden sich mehr produktiv und selbsttätig, die andern mehr rezeptiv und empfangend verhalten.

Im zweiten besonderen Teil entwickelt Schleiermacher die Aufgabe des Erziehungsgeschäfts nach drei Altersstufen. Die erste umfaßt die Zeit, während der die Erziehung wesentlich im Schoß der Familie verläuft und vor allem der Mutter zufällt. Hier handelt es sich um die physische Seite der Lebensentwicklung, um Ausbildung der Sinne, Aneignung der Sprache und Gewöhnung an Ordnung und Gehorsam im Geist der Liebe; auch das religiöse Element darf schon auf dieser Stufe nicht fehlen. Der zweite für uns wichtigste Abschnitt, die mittlere Periode, ist dadurch charakterisiert, daß zu Anfang die großen Lebensgemeinschaften Einfluß gewinnen, und daß während desselben die Selbständigkeit sowohl in Beziehung auf die Weltanschauung als in Bezug auf die Aktionen gegen die Welt sich soweit entwickelt, daß das Urteil des Zöglings über sich selbst als ein bestimmender Faktor mit aufgenommen werden kann. Dieser tritt hier aus der Enge des Familienlebens in die größere Gemeinschaft der öffentlichen Schule ein. Wichtig ist dabei zunächst die Frage, in welchem Verhältnis der Einfluß der Schule zu dem noch fortdauernden häuslichen Leben stehen soll? Mit Recht betont Schleiermacher, daß, wie schon gesagt, dieses Verhältnis sich nach der Verschiedenheit der Stände verschieden gestalten werde; doch wird die Pflege der religiösen und der ethischen Gesinnung immer und überall wesentlich Sache der Familie bleiben. Von der Frage, ob die Schule bloß Unterrichts- oder auch Erziehungsanstalt im engern Sinn des Worts sein soll, meint Schleiermacher ganz richtig, sie komme ihm sehr wunderlich vor; denn wenn die Schule auch in erster Linie Kräfte und Fertigkeiten zu wecken und zu üben habe, so müsse sie doch insofern auch Gesinnung entwickeln, als diese aus einem gemeinschaftlichen Leben hervorgehe und sich auf das öffentliche Leben beziehe; und das gehe beides notwendig und ganz von selber Hand in Hand. Daß das Spiel der Familie zu überlassen sei, merkt er ausdrücklich an, als hätte er gewisse moderne Anforderungen an die Schule vorausgesehen.

Nun erst behandelt er die für dieses Lebensalter bestimmten Schulgattungen, deren er nach den verschiedenen Ständen drei — Volksschule, Bürgerschule und Gymnasium — annimmt. Ausführlich erörtert er sie unter dem Gesichtspunkt: welchen Anteil jede derselben an der Entwicklung der Gesinnung und an der Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten habe. Je tiefer er hier ins einzelne geht, desto kürzer muß ich mich fassen, nur noch vorausnehmen, daß jene Scheidung nach Ständen nicht so gemeint ist, als ob die tatsächlich vorhandene und fortwährend sich entwickelnde Ungleichheit dadurch einfach verfestigt werden sollte; im Gegenteil muß die niedere Stufe der höheren immer mehr angenähert und der Übergang aus der Volksschule in die höheren Bildungsanstalten möglichst leicht gemacht werden.

Zuerst bespricht er die Volksschule, und bezeichnet es als ihre Hauptaufgabe, die in ihr zu erziehende Jugend für ihren Kreis zu verständigen Menschen zu bilden. Von Pestalozzi sagt er in diesem Zusammenhang für seine Zeit sehr richtig: das, was an seiner Methode bleibenden Wert habe, sei noch nicht recht herausgearbeitet; doch sei zu hoffen, daß die Früchte

nicht ausbleiben werden, wenn das geschehe und seine Methode auf ihr eigentliches Prinzip zurückgeführt werde. Vom Beruf des Volksschullehrers denkt er sehr hoch, wenn er sagt, er müsse „der entwickeltste und gebildetste Mann im Volke sein, aber auch aus dem Volke, weil er rein für dasselbe ist". Je weniger daher das Volk entwickelt ist, desto weniger braucht es auch der Volkslehrer zu sein; je mehr sich das geistige Leben im Volke steigert, desto mehr werden auch die Forderungen an die Lehrer sich steigern. Darnach bestimmt sich natürlich die Aufgabe und die Arbeit der Lehrerbildungsanstalten.

Ebenso eingehend handelt Schleiermacher von der Bürgerschule. Sie ist notwendig; denn die alten Sprachen allein und für alle gleichmäßig der allgemein menschlichen und gesellschaftlichen Bildung zugrunde zu legen, wäre ein dem Leben nicht angemessener Bildungstypus; für die Gewerbe ist Naturerkenntnis wichtiger. Die formale Bildung, die durch ein nur oberflächliches Erlernen der alten Sprachen doch nicht zu erreichen ist, erwartet er hier vom ernstlichen Betrieb der Muttersprache und von der Mathematik; die lateinische Sprache dagegen ist wegzulassen. Unterrichtsgegenstände sind also hier formal Muttersprache und Mathematik, material Geschichte, Geographie und Naturkunde; hierzu kommen in mäßigem Umfang fremde lebende Sprachen. Dabei bedauert Schleiermacher, daß nicht auch die künftigen Gelehrten, ehe sie zur wissenschaftlichen Bildungsstufe übergehen, den Kursus der höheren Bürgerschule durchmachen können, um sich eine gründliche reale Bildung anzueignen.

Für die dritte Schulgattung, das Gymnasium, das zur Teilnahme an der Leitung der öffentlichen Angelegenheiten erzieht, ist maßgebend, daß es ein tieferes geschichtliches Leben und eine tiefere spekulative Bildung voraussetzt und geben soll; daher handelt es sich auf ihm vor allem um Historie und Philologie. Dabei interessiert besonders, was Schleiermacher über das Studium der alten Sprachen zu sagen weiß. Man hat sich auf die beiden alten klassischen Sprachen beschränkt, weil diese das historische Fundament unserer Bildung sind. Sehr kühl fertigt er dabei die in den Tagen der Romantik und beginnenden Germanistik sehr nahe liegende Erwägung ab, ob denn nicht unsere eigene ältere Sprache uns näher liege als die fremden, ob also nicht die altdeutsche Sprache ein wesentliches Element unserer Bildung werden solle. Nein: denn in Beziehung auf das gegenwärtige öffentliche Leben ist die alte Literatur unseres Volkes viel weniger von Bedeutung als die römische und die griechische; eine solche Allgemeingültigkeit wie diese wird das Studium des Altdeutschen schwerlich jemals erringen, dieses also immer der eigentlichen Philologie vorbehalten bleiben müssen, — was heute noch wahr ist wie damals. Hinsichtlich der Methode gilt es, „alles Tote und alle Fortschreitung der Art, daß eine Menge materieller Kenntnisse abgesehen von einem eigentlichen Gebrauch mitgeteilt wird, zu vermeiden". Daher darf man nicht zu früh mit diesem Sprachunterricht beginnen, wenngleich das bloß Mechanische davon in den Jahren vorweggenommen werden mag, wo Spiel und Ernst noch nicht auseinander treten. Was das Ziel betrifft, so könnte der Kanon, daß Rezeptivität und Produktivität in Gleichgewicht

stehen müssen, Veranlassung zu der irrigen Meinung geben, daß jeder ebensogut müsse griechisch und lateinisch schreiben können wie verstehen. Allein sobald man sich mit der Literatur eines fremden Volkes zu beschäftigen beginnt, wird die eigene Produktivität zurückgedrängt. Die Übungen im Schreiben des Griechischen und Lateinischen dürfen deshalb nur solange fortdauern, als das Auffassen der Sprache in ihrer Eigentümlichkeit währt. Und noch weniger ist ein großer Wert auf metrische Übungen zu legen; denn es kann nicht die Absicht sein, lateinische und griechische Dichter auszubilden. Dagegen bringen wir es lange nicht weit genug im Auffassen der Sprache im großen: z. B. ist es eine Einseitigkeit, wenn man das Ciceronianische und das Attische allein berücksichtigt; umgekehrt ist es unmöglich, wenn man „den historischen Gang zu betreten versucht“ und meint, die Jugend müsse auch ihrerseits den ganzen Entwicklungsgang der Literatur durchlaufen und an sich nacherleben. Aber die Aufgabe bleibt, „sich der Sprache in ihrem ganzen Lebenskreise, soweit er vor uns liegt, zu bemächtigen“. Daher empfiehlt Schleiermacher eine Auswahl von Schriftstellern und Schriftstücken in einer Chrestomathie zusammenzustellen, bei der man nach Grundsätzen, die in der Natur der Sache liegen, und ohne Liebhaberei verfahren müsse. In den Schulstunden soll nur der Typus für die Selbstbeschäftigung gegeben und das Fortlesen dem Privatfleiß überlassen werden, in der Weise, daß mit sich entwickelnder Selbsttätigkeit immer weniger Unterrichtsstunden und immer mehr Arbeitsstunden festgesetzt werden unter geregelter Beaufsichtigung und Leitung. Im Geschichtsunterricht verlangt er die gleiche Berücksichtigung der alten und der neuen Geschichte, wodurch es möglich werde, die Geschichte des Menschengeschlechts in ihrem Verlauf als ein ganzes zusammenzuschauen. Dabei will er von einer besonderen Betonung des „vaterländischen“ Elements nichts wissen — das gilt für alle drei Schulgattungen —: nicht als ob ihm der Patriotismus ein Untergeordnetes gewesen wäre, im Gegenteil; sondern weil er ganz richtig erkannte, daß hierfür „der Gemeingeist in Beziehung auf das Leben der Jugend unter sich, abgesehen vom künftigen Staatsleben, also insofern sie auf öffentlichen Anstalten untereinander und mit den Lehrern ein Ganzes bildet, vorzüglich in Betracht komme“; darin sieht er „ein höchst bedeutendes sittliches Moment“. Wie recht er damit hat und wie wenig das begriffen wird, das lassen uns erst die modernen Tam-Tamschläger für vaterländische Geographie und allerneueste Geschichte so recht erkennen. Fein ist weiter, was er vom Religionsunterricht sagt: die Erfahrung bestätige, daß der Gymnasialunterricht in der Religion nur wenig Gewinn bringe, da, wenn er nicht in das Theologische übergehen, sondern den katechetischen Charakter beibehalten wolle, notwendig etwas Trockenes und Totes, etwas Schwankendes und Unsicheres hineinkomme. „Gerade in solchen Zeiten, wie die unsrige ist,“ meint er warnend, „sollte man in den Schulen nicht den Religionsunterricht hervorheben;“ wenn man es dennoch tue, so sei das in keiner Weise ein Fortschritt, sondern ein Mißverständnis und eine Einseitigkeit und hänge mit einer besonderen Modifikation und einer bestimmten Auffassung des Christentums zusammen, die nicht einmal von allen der Kirche an-

gehörenden Gliedern anerkannt werde. Wie offen aber das Auge dieses Neuhumanisten für die Schäden und Übertreibungen waren, die der Schule durch den neuen Geist selbst drohten, das zeigt seine Klage, daß „das große Übergewicht der klassischen Philologie den Gymnasien das Ansehen von Spezialschulen für das gelehrte Schulwesen gebe“, daß ihr Typus zu sehr auf Spezialbildung berechnet sei, und die wahre Universalität zurücktrete; auch werde zu viel in spem futurae oblivionis gelernt, zu viel Wert auf Gegenstände gelegt, die zwar die formelle Bildung begünstigen, aber ihrem Stoff nach späterhin verschwinden. Und weil er klaren Auges erkannte, daß sich der Forschungsgeist der Natur zugewendet hatte, so klagt er über Hintansetzung der Realfächer und über die zu große Bevorzugung der philologischen Bildung.

Endlich die dritte Stufe, die von dem Punkt anfängt, wo der einzelne sich mit denen, welche die erziehende Generation repräsentieren, über seine künftige Stellung verständigt hat, wo also bis zu einem gewissen Grade die Selbständigkeit des Zöglings bereits anerkannt ist, und die pädagogische Tätigkeit darum allmählich aufhört. Hierher gehört die Bildung auf der Universität, während die Jugend der Volks- und Bürgerschule in das Familienleben zurückkehrt und hier die Vorbereitung auf den Beruf für sie beginnt. Jener, der Bildung auf den Universitäten, hat Schleiermacher eine besondere Schrift gewidmet, die schon genannten „gelegentlichen Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn“. 1808 geschrieben waren sie bestimmt, auf die Gestaltung der Berliner Universität, vom Boden des Gegebenen aus vorsichtig reformatorisch vorwärts führend, einzuwirken, was ihm auch Fichtes unhistorischen und radikalen Ideen gegenüber erfreulich gelungen ist. Von besonderer Bedeutung ist darin die Stellung und die Aufgabe, die er der philosophischen Fakultät und der Philosophie überhaupt zuweist: sie solle vor dem „undeutschen verderblichen Geiste“ derer bewahren, die „eine Umbildung und Zerstreuung der Universitäten in Spezialschulen vorschlagen“. Dadurch erst wurde die vierte, philosophische Fakultät den drei „oberen“ gleichgestellt und ist dann wissenschaftlich geradezu die erste geworden. Überhaupt gehört noch immer zum Besten, was Schleiermacher hier über „Hochschulpädagogik“ gesagt hat.

Schon das Wenige, was dieser Abriß der Schleiermacherschen Pädagogik aus ihr mitzuteilen vermochte, kann zeigen, welche Fülle von Fragen in ihr besprochen sind, welcher Reichtum an Ideen darin nach allen Seiten hin ausgebreitet ist, und wie die dialektische Methode, das Gegebene zugrunde zu legen und anstatt dessen, was sein soll, immer erst das ins Auge zu fassen, was da ist, sich gerade auch auf unserem Gebiet als eminent fruchtbar erweist. Nimmt man dazu, daß durch die immer wiederkehrende Anwendung derselben Kategorien die Massen sich doch im ganzen durchsichtig gliedern, so stehe ich in der Tat nicht an, diese Theorie der Pädagogik mit G. Baur als „die tiefsinnigste, gründlichste, umsichtigste und besonnenste“ von allen zu bezeichnen. Nicht nur der Lehrer, sondern auch der Staatsmann und Politiker, der Gebildete überhaupt kann aus dieser Darstellung deshalb so viel lernen, weil hier die Fragen richtig gestellt und nach allen Seiten hin entwickelt werden, und weil man eben

darum die Freiheit des eigenen Denkens behält und sie auch anders als Schleiermacher, gerade auf Grund seiner eigenen weitausgreifenden Erwägungen anders zu beantworten das Recht hat.

Zu Jean Paul verweise ich nur auf W. Münch, Jean Paul, der Verfasser der Levana 1907; dort findet man auf S. VIII weitere Literaturangaben. Er hat auch in einem Artikel der „Nationalzeitung" vom 4. und 6. Juni 1903 neuerdings wieder auf Arndt hingewiesen und dessen „Fragmente über Menschenbildung" im 43. Band der Bibliothek päd. Klassiker von Mann neu herausgegeben; dazu vgl. die kurzen Artikel über Arndt in den Enzyklopädien von Schmid und von Rein. — Bei der unglücklichen Redaktion der Schleiermacherschen Erziehungslehre wäre eine brauchbare Bearbeitung derselben dringend notwendig; wir haben sie noch nicht. Zu nennen sind Paul Diebow, Die Pädagogik Schleiermachers im Lichte seiner und unserer Zeit 1894, und ganz besonders wertvoll A. Heubaum über ihn in Reins Handbuch Bd. 7, 2. Aufl. S. 675—724; vgl. auch den Artikel über ihn von Dilthey in der Allg. D. Biographie.

15. Herbarts Pädagogik ist wie diejenige Schleiermachers ethisch orientiert; auch steht unter den Bildungselementen seiner Lehrjahre der Neuhumanismus mit seiner ästhetischen Auffassung des Altertums nicht an letzter Stelle; philosophisch ist er von Kant („einen Kantianer von 1828" hat er sich selbst genannt) und noch mehr von Fichte, in seinen pädagogischen Anschauungen aber vor allem von Pestalozzi mächtig beeinflußt. Und so müssen wir doch schon hier von ihm reden, wenn auch seine Pädagogik erst in der etwa von 1840 an zu datierenden pädagogischen Gegenwart in weiteren Kreisen der Lehrerwelt Ansehen und Geltung gewonnen und auf dem Gebiet des höheren Unterrichts sogar erst in den letzten zwanzig Jahren die Praxis zu beeinflussen und umzugestalten begonnen hat. Johann Friedrich Herbart (1776—1841) hatte neben den philosophischen von Anfang an sehr starke pädagogische Interessen, so daß man ihn, wenn auch in erheblichem Abstand von Comenius oder Pestalozzi, doch unter die führenden Geister, unter die pädagogischen Genies rechnen muß. Im Haus des Herrn von Steiger in Bern hat er seine erzieherischen Erfahrungen gesammelt und sich bei einer Begegnung mit Pestalozzi persönlich für dessen Ideen gewinnen lassen. Nachdem er sich zunächst in zwei größeren Abhandlungen enthusiastisch zustimmend über ihn ausgesprochen hatte, hat er aber dann doch schon 1806 in selbständiger Weise das erste seiner beiden pädagogischen Hauptwerke, die „Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet," veröffentlicht; 1835 folgte der „Umriß pädagogischer Vorlesungen". Seit dem Beginn seiner akademischen Tätigkeit (1802) bis zum Ende derselben hat er in Göttingen und in Königsberg die Pädagogik in den Kreis seiner Vorlesungen einbezogen, auch wie wir sehen werden, am letzteren Ort die Praxis mit ihr zu verbinden und für den akademischen Unterricht zu verwerten gesucht. Außer in jenen Hauptschriften hat er in einer Reihe kleinerer Abhandlungen einzelne pädagogische Fragen eingehender behandelt.

Herbarts Hauptabsehen war auf die Pädagogik gerichtet, und so ist es zum mindesten mißverständlich, wenn man sagt, er habe sie von seiner Ethik und Psychologie abhängig gemacht. Vielmehr hat er gerade in ihrem Interesse diese beiden Disziplinen bearbeitet und dann freilich gelehrt, daß das Ziel aller Bildung ein ethisches sei, und die Psychologie

den Weg und die Mittel zur Erreichung dieses Zieles und die Hindernisse, die sich ihr entgegenstellen, aufzuzeigen habe. Freilich muß man sich dann sofort auch des metaphysischen Unterbaus seiner Psychologie erinnern. Die Seele ist ihm eines der vielen Realen, deren einzige Aufgabe ist, sich in ihrem absoluten Sein gegen mögliche Störungen zu erhalten; die Art, wie sie sich selbst erhält, ist — die Vorstellung. Vorstellungen sind nicht, aber sie werden zu Kräften, deren gegenseitiges Spiel in Hemmung und Förderung oberhalb und unterhalb der Schwelle des Bewußtseins ein rein mechanisches ist und als solches — eine förmliche Mechanik und Statik der Vorstellungen — mathematisch berechnet werden kann. Auch Gefühle und Begierden sind nicht etwa Sache besonderer Seelenvermögen, sondern nur bestimmte Zustände gehemmter oder sich emporarbeitender Vorstellungen. Die Seele aber ist nur der Schauplatz, wo sich alle diese Vorstellungsvorgänge abspielen; das Ich lediglich Resultat, die Durchkreuzungsstelle von Vorstellungsreihen, nur scheinbar ein Einheitliches und Festes, in Wahrheit ewig wechselnd, ein Produkt der Abstraktion, ein Gebilde des Scheins. Auch die Apperzeption ist nichts als ein Akt und eine besondere Art des Vorstellens, die Aufnahme und Aneignung einer neuen, der zu apperzipierenden Vorstellung durch die schon vorhandenen älteren, der apperzipierenden Vorstellungsmassen. Endlich muß man im Auge behalten, daß für Herbart die Ethik ein Teil der Ästhetik und als solche von der Metaphysik völlig unabhängig ist. Ihr ästhetischer Charakter zeigt sich in der Aufstellung von fünf ethischen Ideen als Musterbildern der sittlichen Beurteilung, der Idee der inneren Freiheit, der Vollkommenheit, des Wohlwollens, des Rechts und der Billigkeit oder Vergeltung. Und nun zu seiner Pädagogik!

Da der Zweck der Erziehung ein ethischer ist, so ist ihre Voraussetzung die Empfänglichkeit und Bildsamkeit des Willens zur Sittlichkeit. Daher polemisiert Herbart ebenso gegen den Fatalismus, der jede Einwirkung auf den Willen unmöglich mache, wie gegen den Indeterminismus, den er namentlich in der Form der Kantischen Lehre von einer transzendentalen Freiheit bekämpft, da auch sie eine solche Einwirkung ausschließen würde. Der oberste Zweck aller Erziehung aber ist die Tugend oder Charakterstärke der Sittlichkeit. Sie besteht in der Übereinstimmung des Willens mit den ethischen Ideen, die als solche gefällt. Diese Übereinstimmung, diese Folgsamkeit zu erzielen ist daher Aufgabe der Erziehung. Vor allem gilt es die oberste dieser Ideen, die der inneren Freiheit, zur beharrlichen Wirklichkeit zu bringen; darauf beruht die Charakterstärke der Sittlichkeit. Doch läßt Herbart neben diesem sittlichen Hauptzweck noch andere untergeordnete Erziehungszwecke gelten, neben jenem einen notwendigen noch mancherlei mögliche Zwecke, die der Zögling künftig als Erwachsener sich selbst setzen wird. Da der Erzieher den künftigen Mann beim Knaben vertritt, so muß er seinen Bemühungen diese mancherlei Zwecke schon jetzt setzen, muß ihnen die innere Leichtigkeit im voraus bereiten; und so müssen, weil das menschliche Streben vielfach ist, auch die Sorgen der Erziehung vielfach sein. Das ist die Vielseitigkeit des Interesses, die er bald als „ersten Teil des pädagogischen

Zwecks" bald als Grundlage und Vorstufe der Tugend faßt, da diese ohne eine solche Vielseitigkeit nicht gedacht werden kann; „Stumpfsinnige können nicht tugendhaft sein". Übrigens ist diese Vielseitigkeit nicht gleichbedeutend mit Vielgeschäftigkeit; wenn er sie als „gleichschwebende" bezeichnet, so erreicht er damit dasselbe, was der gewöhnliche, ihm aber wegen seiner Abneigung gegen die Lehre von den Seelenvermögen wenig sympathische Ausdruck „harmonische Ausbildung aller Kräfte" besagen will. Doch liegt in dem Begriff des Interesses eine wertvolle und psychologisch richtige Bereicherung unseres pädagogischen Tuns und unserer Einsicht in dasselbe. Wenn aber die sittliche Erziehung letzter und höchster Zweck ist, so versteht es sich von selbst, daß ihr wie alles so auch der Unterricht untergeordnet wird, und daß Herbart keinen Unterricht anerkennt, der nicht zugleich sittlich erzieht. Mit seiner Psychologie, die das ganze Seelenleben in Vorstellungen auflöst, hängt es zusammen, daß aber auch der umgekehrte Satz gilt: keine Erziehung ohne Unterricht; denn auf den Willen kann man nur wirken durch das Medium der Vorstellungen.

In der Darstellung unterscheidet aber Herbart doch wieder drei Hauptfunktionen der pädagogischen Tätigkeit: Regierung, Unterricht und Zucht. Die Regierung gehört freilich kaum schon zur Erziehung; bei ihr handelt es sich nur um die Handhabung der äußeren Ordnung beim Geschäft des Erziehens; erst Ziller hat sie durch die Bestimmung, daß sie zur Beschaffung der mittelbaren Tugenden diene, in ein näheres Verhältnis dazu gesetzt. Es entwickelt sich nämlich nach Herbart im Kinde zunächst ein wildes Ungestüm, das ein Prinzip der Unordnung ist, die Einrichtungen der Erwachsenen zu verletzen droht und die künftige Person des Kindes selbst in Gefahr bringt. Dieses Ungestüm muß unterworfen und unter einem stets fühlbaren Druck niedergehalten werden. Die Mittel dazu sind: Drohung, in Notfällen Zwang und Strafe; Aufsicht, die im allgemeinen weiß, was den Kindern begegnen könnte, aber ja nicht alles soll verhüten wollen, sondern den Mut hat zuzugeben, daß „Knaben und Jünglinge gewagt werden müssen, um Männer zu werden". Die besten Mittel aber sind Autorität und Liebe. Auch die zweckmäßige Beschäftigung der Kinder gehört schon hierher.

Während sich die Regierung lediglich auf die Gegenwart bezieht, sorgen Unterricht und Zucht für die Zukunft des Zöglings. In Wirklichkeit gehören sie zusammen, nur für die Betrachtung sind sie getrennt. Auch der Zweck des Unterrichts ist Tugend. Da Stumpfsinnige nicht tugendhaft sein können, so müssen vor allem die Köpfe geweckt, es muß ihnen Interesse eingeflößt werden, und weil die geistige Tätigkeit mannigfaltig ist, muß dieses Interesse vielseitig und, damit keines zu früh und einseitig sich vordränge, muß es gleichschwebend sein. Dieses vielseitige Interesse fordert nun zweierlei: Vertiefung in vielerlei, und um dem gegenüber die Einheit der Persönlichkeit und des Bewußtseins zu retten, Sammlung oder Besinnung. Daraus entnimmt Herbart für den Unterricht die vier formalen Stufen: Klarheit und Assoziation, jene Sache der ruhenden, diese der fortschreitenden Vertiefung, System und Methode, d. h. ruhende

und fortschreitende Besinnung. Von diesen Formalstufen ist in der Schule Herbarts viel Aufhebens gemacht worden, während Herbart damit nur beschrieben hat, was in allem Unterricht immer schon geschah und immer wieder geschieht: Klarmachen (zeigen) und Fortschreiten (verknüpfen), Zusammenfassen (lehren) und Anwenden (dieses letztere nennt Herbart selber bald philosophieren bald „Konsequenz in der Anwendung"). Will man besondere Namen dafür, so scheinen mir die von Rein vorgeschlagenen vor denen Herbarts den Vorzug zu verdienen, wenn er in seiner Theorie der formalen Stufen die fünf Schritte der Vorbereitung, Darbietung, Verknüpfung, Zusammenfassung und Anwendung unterscheidet. Übrigens hat Herbart damit nur den Gang des Unterrichtens im ganzen beschreiben, nicht aber vorschreiben wollen, daß in jeder einzelnen Unterrichtsstunde, also „bei Durcharbeitung eines Unterrichtsstoffes von begrenztem Umfang" ein solches Vier- oder Fünffaches der Reihe nach vorzunehmen sei; dadurch würde das „Artikulieren" zu einem unpädagogischen Auseinanderreißen und Zerhacken, wie es bei den Herbartianern allerdings vielfach der Fall ist. Wichtiger als die Unterschiede des Merkens und Erwartens, des Forderns und Handelns, das beim Kinde doch nur in Versuchen bestehen kann, ist die Analyse der Aufmerksamkeit, die als Bedingung des Interesses entweder eine willkürliche, oft nur durch Ermahnungen und Drohungen vom Lehrer zu bewirkende oder aber eine unwillkürliche, durch die Kunst des Unterrichts von selbst hervorgerufene teils primitiv teils apperzipierend ist. Über diesem komplizierten Apparat psychologischer Unterscheidungen und Formeln haben viele Herbartianer nur leider die Hauptsache und das geistige Band aller dieser Ausführungen übersehen, den trefflichen Rat ihres Meisters: sei im Unterricht interessant! unterrichte gut!

Damit nun aber der Unterricht in die vorhandenen Gedanken und Gesinnungen des Zöglings eingreife, müssen ihm alle Pforten geöffnet werden. Zu dem Behuf muß die Sphäre des Interessanten durchwandert, die Gliederung aber nicht aus einer Klassifikation der unendlich vielen Gegenstände, sondern psychologisch aus der der Gemütszustände gewonnen werden. Da ergibt sich denn als Hauptgegensatz der Unterschied von Erkenntnis und Teilnahme: jene ahmt im Bilde nach, was vorliegt, diese versetzt sich in die Empfindung anderer hinein. Zuerst die Erkenntnis: auf das Viele und Mannigfaltige der Erfahrungsgegenstände bezieht sich das empirische Interesse, das spekulative hat es mit der Gesetzmäßigkeit der Erscheinungen zu tun, das ästhetische folgt nach jedem vollendeten Vorstellen, laut oder leise, mit Beifall oder Mißfallen nach. Die Teilnahme bezieht sich entweder als sympathetisches Interesse auf die Menschheit überhaupt oder als gesellschaftliches auf die Gesellschaft oder als religiöses auf das Verhältnis beider zum höchsten Wesen. Im Unterricht gilt es, Einseitigkeiten innerhalb dieser Interessen zu verhüten und positiv sie alle zu wecken, indem die Erfahrung, die Erkenntnis gibt, und der Umgang, der zur Teilnahme führt, durch ihn ergänzt und alle Gegenstände dieser Interessen „in den Schoß der Jugend konzentriert" werden. Auch auf den Gang des Unterrichts werden diese sechs Interessen kombinatorisch an-

gewendet. Zu dem Behuf wird zunächst ein bloß darstellender Unterricht ausgeschieden, der versinnlichen soll, was hinreichend ähnlich und verbunden ist mit dem, worauf der Schüler bisher schon gemerkt hat; seine Hilfsmittel sind Abbildungen aller Art, sein einziges Gesetz ist, so zu beschreiben, daß der Zögling zu sehen glaubt. Die zweite Lehrart ist die analytische, die die Massen, die sich in den Köpfen der Kinder anhäufen und durch den bloß darstellenden Unterricht noch vermehrt werden, zerlegen, die Aufmerksamkeit auf das Kleinste vertiefen und Klarheit und Lauterkeit in alle Vorstellungen bringen muß. Ihm steht der synthetische Unterricht gegenüber, der aus eigenen Steinen baut, die Elemente gibt und ihre Verbindung, wenn auch nicht vollzieht, so doch veranstaltet. Da nun jede der zwei letztgenannten Lehrarten in den Dienst von einem der sechs Interessen gestellt werden kann, so ergeben sich daraus zwölferlei verschiedene Aufgaben des Unterrichts, die sich an verschiedenen Gegenständen und Fächern betätigen und erfüllen lassen. Endlich warnt Herbart noch, sich allzu ängstlich an die Regel zu halten: das Leichtere dem Schwereren und besonders das Erleichternde dem voranzuschicken, was nicht ohne Vorkenntnis mit Sicherheit erfaßt werden kann; denn die Jugend springt und klettert auch gern, lautet dem gegenüber eine seiner feinen psychologischen Bemerkungen.

Hatten die formalen Stufen die Aufgabe, den Unterricht zu einem artikulierten zu machen, so hat ihn nun der Lehrplan zu konzentrieren. Daher eifert Herbart gegen die Sitte, einzelnen Fächern nur zwei (oft sogar nur eine!) Wochenstunden zuzuweisen, wodurch aller Zusammenhang zerrissen und das Interesse zerstreut werde; dagegen verlangt er als unerläßliche äußere Bedingung, dem nämlichen Studium täglich mindestens eine Lehrstunde zu widmen. Die Abwechslung, deren Notwendigkeit er weit weniger als so manche seiner Schüler verkennt, sucht er vor allem im eigenen Reichtum des Unterrichts; aber dem Wechsel zulieb darf die Arbeit nie „in eine Rhapsodie ohne Ziel auseinanderfallen“. Im allgemeinen soll der Unterricht nicht mehr Zeit für sich in Anspruch nehmen, als wieviel mit der Bedingung bestehen kann, daß der Jugend ihre natürliche Munterkeit erhalten bleibe; dies nicht nur im Interesse der Gesundheit und körperlichen Stärke, sondern vor allem deshalb, weil alle Kunst und Mühe, die Aufmerksamkeit wach zu halten, an der Unaufgelegtheit scheitern muß, die aus zu langem Sitzen und zu großer geistiger Anspannung entsteht. Als die „eitelsten“ aller Schulpläne aber bezeichnet er die, welche für ganze Länder und Provinzen bestimmt sind; einen solchen zu entwerfen unter Berücksichtigung der Wünsche, Vorzüge, Schwächen und Privatverhältnisse im einzelnen Schulkollegium, ist vielmehr Sache eines guten Scholarchen und erfordert Menschenkenntnis und Politik. „Ich gestehe,“ sagt er, „keine reine Freude zu empfinden, wenn Staaten sich der Erziehungsangelegenheiten auf eine Weise annehmen, als ob sie es sich, ihrer Regierung und Wachsamkeit zutrauten, das zu vermögen, was doch allein die Talente, die Treue, der Fleiß, das Genie, die Virtuosität der einzelnen erringen, durch ihre freie Bewegung erschaffen und durch ihr Beispiel verbreiten können, und wobei den Regierungen nur übrig bleibt, die Hindernisse zu

entfernen, die Bahnen zu ebnen, Gelegenheiten vorzurüsten und Aufmunterungen zu erteilen, — immer noch ein großes und sehr ehrwürdiges Verdienst um die Menschheit.“ In diesem Zusammenhang spricht er sich auch gegen eine Art von Privatlektüre aus, bei der in der Schule Bericht über das Gelesene gefordert wird: „den wesentlichen Zusammenhang der Studien muß der Lehrplan in sich fassen, ohne sich auf Nebenlektüre zu stützen.“

Auf dem Übergang von diesen Bemerkungen über Lehrpläne zu den einzelnen Gegenständen des Unterrichts begegnet uns in der Herbartschen Pädagogik die sogenannte Kulturstufentheorie, wie sie namentlich Ziller in seinem Lehrplansystem entwickelt hat. Nach ihm handelt es sich für jede Unterrichtsstufe um Gewinnung eines „Gesinnungsstoffs“ als des konzentrierenden Mittelpunkts; die Auswahl dieser Stoffe muß teils der Entwicklung und Fortbildung des kindlichen Geistes entsprechen, teils und vor allem „den der Entwicklung des einzelnen im großen korrespondierenden Fortschritt in der Entwicklung der Geschichte der Menschheit, soweit sie uns durch klassische, der Jugend zugängliche Darstellungen bekannt ist, in allen seinen für unsere gegenwärtige Kulturstufe nachweisbar bedeutsamen Hauptperioden repräsentieren“. Neuerdings hat man darin sogar die Anwendung des biogenetischen Grundgesetzes von der Korrespondenz zwischen Phylogenie und Ontogenie auf die Erziehung sehen wollen. Doch gehört der kulturhistorische Gesichtspunkt für den Gesinnungsunterricht in diesem Umfang dem Stifter der Schule noch nicht an; bei ihm sind höchstens Ansätze dazu vorhanden, vor allem in seiner Forderung, daß der Erzieher den Zögling nicht sofort in die komplizierte Welt der Gegenwart einführen, sondern mit der klassischen Darstellung eines idealen Knabenalters beginnen solle. An diesem Punkt zeigt sich aber noch weit mehr die Beeinflussung Herbarts durch die Anschauungen des Neuhumanismus. Auch er war ein Verehrer der Griechen, vor allem Homers und seiner Odyssee; ihr, sagt er, verdanke er eine der angenehmsten Erfahrungen seines Lebens und größtenteils seine Liebe zur Erziehung. In Erinnerung daran weist er von der verbogenen Bildung unserer Zeit zurück auf die Kindlichkeit der homerischen Welt, in die man unsere jüngeren Brüder zuerst einführen müsse, damit sie hier von vorn anfangen und so dann weiter geradeaus in die Zukunft gehen können mit eigenen Schritten, ohne Stelzen. Daher sein Vorschlag, namentlich zur Bildung der Teilnahme mit Homers Odyssee zu beginnen; aber auch der Geschmacksbildung und dem Sprachstudium bereitet man dadurch den Boden, und selbst zur religiösen Demut kann sie anleiten. Freilich besitzt auch die Odyssee keine Wunderkraft, um solche zu beleben, denen Sprachstudien überhaupt nicht gelingen oder nicht ernst sind; dennoch übertrifft sie jedes andere Werk des Altertums, das man dazu wählen könnte, an bestimmter pädagogischer Wirkung: in ihr haben wir das Mittel, „Menschen auf Menschheit, das Fragment auf das Ganze zurückzuführen“. Auf Gründe solcher Art, meint er, die geradezu vom Hauptzweck alles Unterrichts hergenommen seien, werden auch die Philologen einmal hören müssen, wenn sie nicht wollen, daß das Griechische auf Schulen in ähnlicher Art beschränkt werde, wie

das Hebräische schon jetzt beschränkt ist. Das war eine neue, rein pädagogische Begründung des Neuhumanismus, und man kann heute in der Tat bedauern, daß sie nicht mehr beachtet worden ist; wir sind dadurch der von Herbart prophezeiten Gefährdung des Griechischen erheblich näher gerückt. Jener seiner Forderung stand freilich, wie er selbst wußte, das Hergebrachte, d. h. „das konventionelle Latein-Treiben“ entgegen. Und doch taugt nach ihm das Latein und seine Literatur nicht für das frühe, sondern erst für das mittlere Knabenalter, Virgil kommt nach Homer, Cäsar nach Herodot, Cicero nach Platon. Aus diesen Anschauungen über ihre sittliche und ästhetische Wirkung geht nun aber für den Betrieb der alten Sprachen zweierlei hervor. Einmal lehnt Herbart die Berufung auf eine durch sie zu gewinnende formale Bildung ab; das sei eine altbekannte Ausrede der Philologen, das seien leere Worte, wodurch niemand überzeugt werde, der die weit größeren bildenden Kräfte anderer Beschäftigungen kennt, und der mit offenen Augen in die Welt hineinsieht, in der nicht wenige und nicht unbedeutende Menschen leben, die ihre geistige Existenz keiner lateinischen Schule verdanken; dem Knaben geben die Sprachen für sich allein gar kein Bild weder von Zeiten noch von Menschen, ihm sind sie lediglich Aufgaben, womit ihn der Lehrer belästigt. Fürs zweite aber folgt daraus die Wertlosigkeit der Nachahmung, womit die meisten doch nicht zu Ende kommen; „zum Nachahmen des Cicero gehört Ciceros Talent, sonst hat man frostige Künstelei zu fürchten“; darum sollen sich die schriftlichen Übungen auf gemeinsames Schreiben in den Lehrstunden und auf lateinische Auszüge aus den interpretierten Autoren beschränken, meint er.

Neben die Gruppe der sprachlich-historischen Fächer, in der eben der Sprachunterricht im Vordergrund steht und der davon abgesonderte Geschichtsunterricht zurücktritt, stellt sich eine zweite, die naturwissenschaftlich-mathematische Gruppe. Seiner ausgesprochenen Vorliebe für das Griechentum und für die Odyssee geht dabei das Interesse für Mathematik parallel. In seinem ABC der Anschauung, das er 1802 nach Pestalozzis Ideen entworfen hat, bediente er sich, nur in einer zu weit gehenden abstrakt rechnerischen Weise der Mathematik, um den Zögling zu einer sicheren Auffassung der räumlichen Welt zu führen, indem die geometrische Phantasie geweckt und damit das arithmetische Denken verbunden werden sollte. Notwendig ist es bei diesem Unterricht vor allem, die Selbsttätigkeit der Schüler durch mathematische Übungen und Beschäftigungen in Anspruch zu nehmen; doch warnt er treffend vor Aufgaben, die nur witzigen Einfällen gleichen und daher nicht die Arbeitszeit der jungen Leute in Anspruch nehmen dürfen.

In diesen beiden Gruppen, denen er noch die philosophische Propädeutik hinzugefügt wissen wollte, war die dreifache Materie des Unterrichts — Sachen, Formen und Zeichen — beschlossen. Zugleich glaubte er, daß durch ihre Vereinigung im Unterricht die Einseitigkeit besonderer Gymnasien und besonderer Realschulen vermieden werden könne.

Noch fehlt uns der dritte Hauptteil der Herbartschen Pädagogik, die Lehre von der Zucht. Schroffer, als es konsequenterweise geschehen

dürfte, wird sie nicht nur von der Regierung, sondern auch von dem Unterricht, der in seinem Sinn immer erziehender Unterricht ist, geschieden. Ihr Zweck ist ja kein anderer als der Hauptzweck der ganzen Erziehung: Charakterstärke der Sittlichkeit. Unterschiede im Charakter des Zöglings und im Sittlichen selbst ergeben für sie die Einteilung in eine haltende, eine bestimmende und eine regelnde Tätigkeit. Als haltende sorgt die Zucht dafür, daß der Zögling in seinem Wollen sich gleich bleibe: Herbart nennt das „Gedächtnis des Willens"; sie richtet sich gegen den Leichtsinn und ist teils negativ abhaltend, teils positiv anhaltend. Als bestimmende muß sie veranlassen, daß der Zögling wähle und richtig wähle. Die regelnde Zucht beginnt im späteren Knabenalter, wenn der Zögling anfängt zu raisonnieren; dabei muß man ihm zu Hilfe kommen und ihm allmählich eine Summe von Regeln und Maximen für sein Handeln geben. Endlich gilt es leidenschaftlichen Aufwallungen gegenüber die Stimmung ruhig, den Geist zu klarer Auffassung bereit zu erhalten. Dann erst kann die eigentliche moralische Bildung folgen; weil aber diese nie eine vollkommene sein wird, muß zur rechten Zeit erinnert und Verfehltes berichtigt werden. In einem besonderen Abschnitt spricht er von einzelnen Fehlern, die die Zöglinge haben und die sie machen, und gibt Anweisung, wie sie zu behandeln sind.

Dieser pädagogischen Theorie Herbarts ging, wie schon erwähnt, seine pädagogische Praxis zur Seite — zunächst in seinen Anfängen in der Familie des Herrn von Steiger zu Bern, von woher ihm die häusliche, die Hofmeistererziehung immer als die wünschenswerteste erschienen ist, wie auch seine theoretische Pädagogik diesen privaten Charakter nicht verleugnen kann. Dann aber hat er sich auch als Professor in Königsberg wieder praktisch zu betätigen gesucht, um so mehr, als man von ihm erwartete, er werde dort um die Verbesserung des Schulwesens nach Pestalozzischen Grundsätzen bemüht sein. Er richtete ein pädagogisches Seminar ein, das er zunächst auf ein Institut wirklich beschäftigter Hauslehrer gründen wollte, dann aber mit einem Pädagogium im kleinen, einer Experimentalschule verband; hier sollte den Seminaristen Gelegenheit zu pädagogischen Übungen geboten, verbesserte Lehrmethoden sollten praktisch bewährt und pädagogische Erfahrungen bereitet werden, die zur öffentlichen Bekanntmachung geeignet wären und die Wissenschaft weiter bringen könnten. Natürlich wurde hier auch jener Vorschlag, den erziehenden Unterricht mit der Lektüre der Odyssee zu beginnen, praktisch erprobt; übrigens hatte ihn schon vorher einer seiner Göttinger Schüler Dissen angestellt. Dazu kamen der Lateinunterricht, der nach kurzer Vorbereitung mit der Äneide begann, historische Erzählungen nach dem Muster eines alten Autors, Anschauungsübungen, analytische Gespräche über bekannte Gegenstände und endlich ein energischer Unterricht in Mathematik, den Herbart selbst erteilte. Das Ganze litt aber trotz seiner Hingabe an die Sache an allen den Nachteilen, an denen solche Experimentierschulen scheitern müssen, und brachte es demgemäß zu keinem rechten Gedeihen.

Herbarts Verdienste um die Pädagogik sind groß. Er hat sie zuerst zum Rang einer eigentlichen Wissenschaft erhoben; daher ist es kein

Wunder, daß seine Pädagogik von vielen geradezu als die wissenschaftliche Pädagogik selber angesehen wird, und daß sie in den Kreisen der deutschen und neuerdings auch der außerdeutschen Lehrerschaft ein fast gar kanonisches Ansehen besitzt. Es gilt dies in erster Linie von den Volksschullehrern, die in ihren Seminarien noch immer in Herbartschen Anschauungen unterwiesen zu werden pflegen; doch haben diese, wie wir im nächsten Abschnitt sehen werden, neuerdings auch auf das höhere Unterrichtswesen Einfluß gewonnen. Schon daß er als angesehener Universitätslehrer und bedeutender Philosoph sich so intensiv mit Pädagogik befaßt hat, ist der Stellung und Wertschätzung der Disziplin zugut gekommen. Durch ihn erst ist sie eingebürgert worden in dem Kreis der auf der Universität vertretenen Fächer, wenn sie auch um das volle Bürgerrecht auf ihr immer noch zu kämpfen hat. Weiter hat ihr Herbart den festen wissenschaftlichen Halt gegeben an den beiden philosophischen Disziplinen der Ethik und der Psychologie. Und endlich hat er für sie gewisse bestimmte Formen geschaffen, die nur allzuleicht dazu verführen, mit diesen Hülsen zu klappern und um so lauter dann zu klappern, je hohler und inhaltsleerer sie unter den Händen geistloser Nachfolger geworden sind; und wirklich sind sie heute vielfach veräußerlicht und recht hölzern und ledern geworden: bei ihm waren sie noch flüssig genug, um den reichen Inhalt seiner geistvollen und feinen Beobachtungen aus der Praxis aufnehmen und sich ihm anpassen zu können. Und auch das wird man seiner Pädagogik nachrühmen dürfen, daß sie das ganze Gebiet des Unterrichts- und Erziehungswesens umspannt: darin ist Herbart ebenso wie Schleiermacher nicht im Prinzip, aber in der Ausführung Pestalozzi weit überlegen.

Allein eine solche ausschließliche Anlehnung der Pädagogik an das Herbartsche System, wie sie für die Volksschule jahrzehntelang bestand und einen Augenblick auch die Gymnasialpädagogik bedrohte, hat doch ihre schweren Bedenken. Herbarts Psychologie ruht auf Metaphysik, statt streng empirisch zu sein, und zwar auf einer recht unfruchtbaren und unhaltbaren Metaphysik; und sie krankt an dem intellektualistischen Vorurteil ihrer Zeit, indem sie als einzige Leistungen oder, wie er es nennt, Selbsterhaltungen der Seele die Vorstellungen gelten läßt und Gefühl und Willen zu bloßen Modifikationen und Zuständen der Vorstellungen herabsetzt. Seine Ethik ist individualistisch, daher steht sie den sozialen Aufgaben des Menschenlebens viel zu kühl und gleichgültig gegenüber, um es verstehen oder sittlich durchdringen und ordnen zu können; sie bewegt sich in der Tat „in einer abstrakten Höhe, in die die Lebenswärme nicht mehr hinaufdringen kann“. Und so ist es doch kein Zufall, daß er, obwohl bei dem Verfassungsbruch des Königs von Hannover (1837) Professor in Göttingen, doch keiner von den Göttinger Sieben gewesen ist, die die Idee des Rechtes höher achteten als ihre Stellung: für solche Gemeinsamkeitswerte hatte er kein Organ. Die Psychologie veraltet, die Ethik als zu dünn uns unter der Hand zerbrechend: — das ist schlimm für seine auf ihnen sich aufbauende Pädagogik. Und wirklich wird sie durch die Abhängigkeit von der ihm eigentümlichen Gestalt dieser beiden Disziplinen

selbst auch widerspruchsvoll und unklar. Nach ihr soll der Mensch erzogen werden zur Charakterstärke der Sittlichkeit; da aber Vorstellungen der einzige Seeleninhalt sind, so kann das nur erreicht werden durch die Bildung der Vorstellungen. Um nun das Mißverhältnis zwischen dem auf den Willen gerichteten Zweck und dem nur das Denken bearbeitenden Mittel zu verdecken, hat Herbart die Lehre vom erziehenden Unterricht aufgestellt und dem Unterricht die beiden Mittel der Regierung und der Zucht beigefügt. Nun besteht ja natürlich ein enger Zusammenhang zwischen Erziehen und Unterrichten; nur liegt er nicht in besonderen Gesinnungsstoffen, wie seine Anhänger meinen, sondern jedes Unterrichten ist, wenn es nur gut ist, zugleich auch ein Erziehen, und jeder Unterrichtsgegenstand hat seinen besonderen ethischen Wert. Aber in erster Linie wirkt auf den Willen üherhaupt nicht der Unterricht, auch nicht die besonderen Maßregeln der Zucht, von der Herbart ganz willkürlich und unklar die Regierung abgetrennt hat, sondern sittlich erzogen werden die Kinder durch die Versetzung in ein sittliches Milieu, durch das Leben in der Schulgemeinschaft, durch die Angehörigkeit zu einem mit sittlichem Geist erfüllten Schulorganismus. Aber schon der Zweck der Pädagogik ist von Herbart zu einseitig bestimmt, zu ausschließlich in das Ethische verlegt: neben die intellektuelle tritt nicht bloß die ethische, sondern auch die ästhetische und die religiöse Seite der Erziehung, neben Ethik und Psychologie stehen auch hier Logik, Ästhetik und Religionsphilosophie, und schließlich sind es alle Wissenschaften, die der pädagogischen Einzelarbeit zugrunde liegen und ihr Inhalt geben. Solcher Art sind die kritischen Einwände, die mit wachsender Stärke der Herbartschen Pädagogik zu Leibe gehen und ihr die Alleinherrschaft auf pädagogischem Gebiet mit Erfolg streitig machen. Und besonders erfreulich und wirksam ist es, daß auch ehemalige Herbartianer selbst, so vor allem E. von Sallwürk, in dieser Weise an ihr Kritik üben.

Aber immerhin ist sie noch heute die am weitesten verbreitete Theorie der Pädagogik. Unter ihren Vertretern kommen neben dem wiederholt genannten Tuiskon Ziller als dem orthodoxen und starr formalistischen Schulhaupt, und neben dem beweglicheren Strümpell und dem am wenigsten auf des Meisters Worte eingeschworenen Stoy als der philosophisch bedeutendste Th. Waitz, als der in den Herbartschen Gedankengängen am feinsinnigsten und unbefangensten sich bewegende O. Willmann und als der im Augenblick rührigste und einflußreichste W. Rein in Betracht.

Mehr seitwärts von Herbart, doch nicht ohne von ihm beeinflußt zu sein, steht Fr. E. Beneke (1798—1854) mit seiner „Erziehungs- und Unterrichtslehre“, der die Pädagogik ebenfalls auf Ethik und Psychologie gegründet, ja sie geradezu als angewandte Psychologie bezeichnet hat. Da er aber dabei doch von wesentlich anderen philosophischen Voraussetzungen ausgeht, so kommt er auch pädagogisch vielfach zu anderen Resultaten als Herbart. Übrigens enthält das Buch auch eine Fülle von höchst umsichtig geführten Erörterungen über praktisch-pädagogische Streitfragen. In den Kreisen der Volksschullehrer fehlt es auch ihm nicht an zahlreichen begeisterten Anhängern.

Die Schriften Herbarts zur Pädagogik in den Gesamtausgaben von Hartenstein 2. Aufl. (Bd. 10. 11. 13) und von Kehrbach (chronologisch geordnet); Sonderausgaben von Willmann und von Bartholomäi in Manns Bibliothek Pädagog. Klassiker, 5. u. 6. Aufl. besorgt von E. v. Sallwürk, mit größerer biographischer Einleitung. Dazu E. v. Sallwürk, Gesinnungsunterricht und Kulturgeschichte 1887. Ders., Herbarts Lehrjahre 1890. Ders., Streifzüge z. Jugendgeschichte J. F. Herbarts 1903. Ders., Handel und Wandel in der pädagogischen Schule Herbarts 1885. K. Kehrbach, Das pädagogische Seminar J. F. Herbarts in Königsberg (Zeitschr. f. Phil. und Pädag I. 1). P. Natorp, Herbart, Pestalozzi und die heutigen Aufgaben der Erziehungslehre 1899 und meine Einführung in das Handbuch für Lehrer (1903), mit der die obige Kritik teilweise wörtlich zusammenstimmt. Zur Kritik vgl. auch H. Ströle, H.s Psychologie im Verh. zu s. Erziehungsideal, 1907. Dies nur einiges aus der überreichen Herbart-Literatur, die K. Ziegler in Reins Handbuch (2. Aufl. Bd. 4 S. 254 bis 278(!)) zusammengestellt hat. — Ebenda s. auch die Artikel über T. Ziller von Beyer, über Stoy von Bliedner und über Beneke von Keferstein.

16. In § 11 haben wir gesehen, wie durch W. von Humboldt der Neuhumanismus in der Schulverwaltung Preußens siegreich geworden ist, und die folgenden Abschnitte haben gezeigt, wie die pädagogische Theorie dieser Zeit zwar auch andere, weitere Ziele verfolgte, wie sie aber doch durchweg neuhumanistisch war, ob sie nun die Bewegung von einem selbständigen Standpunkt von außen her begünstigte oder direkt von ihr beeinflußt sich mehr oder weniger mit ihr identifizierte. Wir kehren jetzt zu der Praxis zurück, mit der sich die Theorie natürlich nicht durchweg deckt, und fassen sie zunächst auf dem Gebiet ins Auge, von dem wir hergekommen sind, in Preußen, das ja nun unter dem Einfluß der großen Reformen auf allen Gebieten zum führenden Staat in Deutschland geworden war, wenn es auch politisch noch geraume Zeit zögerte, die Konsequenz zu ziehen.

Die höhere Schule war im Prinzip von der Kirche getrennt und war verstaatlicht; das zeigt sich am deutlichsten in der Einführung einer besonderen Prüfung für die Kandidaten des höheren Lehramts. In dem preußischen Beamtenstaat war auch der Lehrer zum Staatsbeamten geworden — schon das Allgemeine Landrecht hatte das ausgesprochen — und partizipierte hinfort an der Beamtenqualität und Beamtendisziplin: die Klagen über schlechte Lehrer verstummen. Aber die Verwaltung Humboldts war viel zu kurz gewesen, um hierin mehr als prinzipiell und einleitend zu wirken. Jetzt handelte es sich um Fortführung des Baus und um Weiterwirken in seinem Sinn. Mehr noch als sein Nachfolger Nicolovius vertrat Süvern den Humboldtschen Standpunkt, was sich bei der Gründung der Universität Bonn und bei seinem Antrag auf Erlaß einer allgemeinen Schulordnung deutlich zeigte. In dem interessanten Entwurf zu einer solchen (1813), der übrigens auf Vorarbeiten unter anderen auch von Schleiermacher zurückgeht, spiegelt sich die Einwirkung des in den Befreiungskriegen Geleisteten und der in ihnen hoch auflodernden patriotischen Begeisterung deutlich wider, wenn es heißt: „Alles wird der Staat in und mit seinen Bürgern erreichen können, wenn er sorgt, daß sie alle in Einem Geist von Jugend auf für seine großen Zwecke, deren Gegenstand ja ihre eigene Gesamtheit ist, gebildet, dadurch zugleich schon früh innerlich konsolidiert werden." Trotz dieser staatlichen Tendenz erklärt es aber Süvern doch für ein törichtes Unternehmen, das Erziehungswesen durch Vorschriften und Formen so binden zu wollen, daß es dadurch in überall gleicher Einförmigkeit in den Gang einer Maschine gebracht würde: dieselben sollen

nur das Gemeinschaftliche enthalten und das Besondere in ihnen seine leitende Regel finden. „Jeder ein Glied des Ganzen und doch jeder vollendet in sich, das ist der Grundakkord dieser Vorschriften", sagt Dilthey. Wie sehr Süvern bei Abfassung des Entwurfs von Pestalozzi beeinflußt war, zeigt der Schluß: „Nicht die toten Kräfte der Natur sind es, worauf der preußische Staat gegründet ist, sondern die lebendigen, unendlicher Erhöhung und Entwicklung fähigen der Menschenwelt." Auch handelte es sich darin wirklich um das Ganze, um die Organisation des gesamten Unterrichtswesens; auch für die Elementarschulen enthielt er eine „besondere Instruktion". Deutlich wie nirgendwo sonst zeigt sich hier die innere Verwandtschaft zwischen dem Pestalozzischen und dem neuhumanistischen Geist. Zum Gesetz ist dieser Süvernsche Plan freilich nicht geworden; doch lebten die darin ausgesprochenen Grundsätze in der Verwaltung fort, solange Männer wie er und seit 1818 sein Kollege Johannes Schulze (1786—1869), ein Schüler von Wolf und Schleiermacher, ihre Träger waren.

Schulze ist in das Ministerium berufen worden, als durch die Kabinettsordre vom 3. November 1817 ein Gedanke Humboldts verwirklicht und das Departement für den Kultus und öffentlichen Unterricht vom Ministerium des Innern losgelöst und selbständig gemacht wurde, wie es „die Würde und Wichtigkeit der geistlichen und der Erziehungs- und Schulsachen" erfordert; zum Staatsminister aber ernannte der König den Freiherrn von Altenstein. Mit ihm kam — freilich in gemessenem Abstand — ein Humboldt verwandter Geist an die Spitze des preußischen Unterrichtswesens, der von Fichte angeregt, später ein Anhänger Hegels, „den Geist der Sachen auffaßte und sie wissenschaftlich behandelte". Es war ein großes Glück, daß Altenstein und seine Räte, vor allem Schulze, die Dinge in so freiem philosophischen Geiste behandelten; denn nun kamen die schlimmen Zeiten der Karlsbader Beschlüsse, und es bedurfte aller Kunst und aller Vorsicht, um die Hochschulen und ihre Professoren, die Gymnasien und ihre Lehrer vor dem Schlimmsten zu bewahren, zumal da der König Friedrich Wilhelm III. für Bildungsfragen und für das eigentümliche Leben der deutschen Schulen und Universitäten kein Verständnis hatte. So legte Altenstein hohen Wert auf das damals spontan von der deutschen Jugend gepflegte und vor allem von dem „Turnvater" Jahn (1778—1852) in Schwung gebrachte Turnen, weil er auch darin ein Mittel harmonischer Menschenbildung und zugleich eine Förderung für die Wehrhaftigkeit der Nation sah, und Schulze betonte außerdem noch den Wert desselben als eines notwendigen Gegengewichts gegen die geistige Anstrengung der die höheren Schulen besuchenden Jugend. Deshalb wollten sie es — freilich im Gegensatz zu den Anschauungen Jahns — in einen gesetzlichen Zusammenhang mit den übrigen Teilen des öffentlichen Unterrichts und der Volksbildung bringen. Da aber Metternich umgekehrt „die eigentliche Vorbereitungsschule zu dem Universitätsunfug" darin erblickte, so ließ sich der König einschüchtern: das Turnen wurde unter polizeiliche Aufsicht gestellt, bald ganz verboten, und natürlich vollends das Ministerium mit seinem Antrag abgewiesen, es für einen integrierenden Bestandteil der Volksbildung zu erklären. Dagegen gelang es Altenstein und seinen Räten im großen

und ganzen die Gymnasien als solche und ihre Lehrer vor den kleinlichen Maßregeln einer politischen Demagogenfurcht zu schützen, wenn auch im einzelnen manches Unwillkommene sich nicht verhindern ließ. Daß die preußischen Lehranstalten mitten in jener bösen Zeit sich auf der Höhe gehalten haben, das verdankt man diesen Männern.

Aber es galt nun auch positiv gesetzgeberisch das von Humboldt Eingeleitete auszubauen. Zunächst handelte es sich um eine Reform des 1788 eingeführten Abiturientenexamens, zumal da jede Neuordnung desselben zugleich auch eine neue Festsetzung der Ziele des Gymnasialunterrichts bedeutet. Diese Neuerung vom Jahr 1812 fällt in die Zeit zwischen Humboldt und Altenstein und hat Süvern zum Redaktor. Das Entlassungszeugnis, das 1788 noch nicht allen Besuchern der Universitäten obligatorisch auferlegt worden war, wurde jetzt „für alle von den gelehrten Schulen des preußischen Staates zur Universität abgehenden Jünglinge allgemein gemacht“; für diejenigen, welche sich privatim vorbereitet hatten, wurden am Sitz der Universitäten Prüfungskommissionen aus Professoren und Direktoren eingerichtet. Von Fr. A. Wolf, den man darüber gehört hatte, war für dieses Examen auch ein doppelter pädagogischer Gesichtspunkt ins Feld geführt worden: 1. sollte es dem Schüler ein Sporn werden, aber, erklärte er allzu sanguinisch, nicht wie seither gewöhnlich nur auf den Tag des Examens hastig fortzulernen, sondern aus inneren wissenschaftlichen Motiven und Liebe zu den Kenntnissen die Vorbildung zur Universität zu betreiben; und 2. könne es auch die Lehrer in Atem erhalten. Man weiß, wie verhängnisvoll gerade diese letztere Anschauung gewirkt hat und bis zum heutigen Tage unter den Händen ungeschickter oder ihrer Macht bewußter Schulräte fortwirkt. Wichtiger aber war, daß zugleich auch die Kenntnisse und Leistungen bestimmt wurden, die von den Abiturienten zu fordern seien. Philosophie, das Lieblingsfach der aufgeklärten Pädagogik, und die dem Utilitarismus sich empfehlende „Enzyklopädie der Wissenschaften“ werden ausdrücklich abgewiesen, dafür treten die klassischen Sprachen entschieden in den Vordergrund. Die Anforderungen darin werden in der Weise erhöht, daß für „unbedingt tüchtig“ nur erklärt wurde, wer im Lateinischen „den Cicero, Livius, Horaz und Virgil im ganzen mit Leichtigkeit verstehen, den Tacitus aber nach gestatteter Überlegungszeit richtig erklären könne, den eigenen lateinischen Ausdruck ohne grammatische Fehler und grobe Germanismen in seiner Gewalt habe, nicht allein schriftlich, sondern auch über angemessene Gegenstände mündlich“; und ebenso wer im Griechischen „die attische Prosa, wozu auch der leichtere Dialog des Sophokles und Euripides zu rechnen, nebst dem Homer auch ohne vorhergegangene Präparation verstehe, einen nicht kritisch-schwierigen Chor aber, im Lexikalischen unterstützt, zu erklären und eine kurze Übersetzung aus dem Deutschen ohne Verletzung der Grammatik und Akzente abzufassen imstande sei“. Um das zu erreichen, sollte das Griechische mindestens in vier Klassen, d. h. in Quarta, Tertia, Sekunda und Prima gelehrt werden. Neben den klassischen Sprachen waren noch deutscher Aufsatz und Mathematik Prüfungsgegenstände. Für die letztere wurde verlangt „die Kenntnis der

Rechnungen des gemeinen Lebens nach ihren auf die Proportionslehre gegründeten Prinzipien, des Algorithmus der Buchstaben, der ersten Lehre von den Potenzen und Wurzeln, der Gleichungen des ersten und zweiten Grads, der Logarithmen, der Elementargeometrie, der ebenen Trigonometrie und des Gebrauchs der mathematischen Tafeln.“ Um dieses Ziel zu erreichen, bedurfte es vor allem tüchtiger Lehrer, die zu beschaffen daher die nächste Sorge der Unterrichtsverwaltung sein mußte.

Noch eine Folge hatte diese Prüfungsordnung. Vom Griechischen konnte bis dahin dispensiert werden, wer es wünschte, namentlich in den industriellen Städten am Rhein wurde davon häufig Gebrauch gemacht. Der Neuhumanismus legte aber gerade darauf als auf den Kern und Stern humaner Bildung das größte Gewicht, und so wurden diese Dispensationen untersagt, und alle die, welche nicht beide Sprachen lernen wollten, auf die Bürgerschulen verwiesen. Andererseits veranlaßte die Instruktion für das Griechische bei übereifrigen Lehrern Überspannungen derart, daß z. B. Pindar, Aristophanes, Äschylus und spekulative Dialoge Platons gelesen wurden. Dem traten Reskripte entgegen, die sich dawider aussprachen, „die geistige Ausbildung und Erstarkung der Schüler durch überspannte und dem jedesmaligen Standpunkt ihrer Kraft nicht gehörig angepaßte Forderungen bewirken zu wollen“. Da aber die Instruktion von 1812 allerhand Lücken gelassen, namentlich auch der Zudrang Unreifer zu den Universitäten dadurch doch noch nicht genügend abgeschnitten war, so erfolgte im Jahr 1834 ein neues Reglement für die Abiturientenprüfung, dessen Urheber diesmal Joh. Schulze war. Hier war nun endlich die Prüfung ausschließlich an die Gymnasien verwiesen, und der Zutritt zum akademischen Studium nur den mit dem Zeugnis der Reife Entlassenen gestattet. Zugleich trat aber eine kleine Verschiebung zuungunsten des Griechischen ein, das 1812 mit gleichen Rechten neben das Lateinische gestellt worden war: es mußte jetzt hinter dieses und hinter das Deutsche zurücktreten, zum Zeichen, daß die Frühlingstage des Neuhumanismus nun vorüber waren; der liebste seiner Blütenträume vom Land der Griechen, das er mit der Seele suchte, hatte sich nicht erfüllt, auch er mußte erfahren, daß dem Schulstaub etwas von der Wirkung des Meltaus anhaftet. Übrigens hatte schon Wolf nach dieser Seite hin weit bescheidenere Anforderungen an die Schule gestellt, als diese im ersten Anlauf befriedigen zu können meinte. Im Deutschen kommt zum Aufsatz die Forderung einiger Bekanntschaft mit den Hauptepochen der vaterländischen Literatur hinzu. Im Lateinischen werden die Ansprüche in der Lektüre ermäßigt: Tacitus fällt weg, an seine Stelle tritt Sallust, und auch bei den fünf vorgeschriebenen Schriftstellern werden die schwierigeren Partien ausgeschieden. In den schriftlichen Arbeiten wird neben der Freiheit von grammatischen Fehlern und groben Germanismen nur „einige Gewandtheit im Ausdruck“ begehrt. Dagegen fiel das griechische Skriptum weg, man verlangte neben der Formenlehre vom Abiturienten nur Kenntnis der Hauptregeln der Syntax; vor allem aber wurden die Tragiker und speziell die Chorpartien gestrichen, man begnügte sich mit Homer, Herodot, Xenophon und leichteren und kürzeren Dialogen Platons. Doch wurde ausdrücklich erklärt — das war

noch einmal eine Verbeugung vor den höchsten Anforderungen des griechenbegeisterten Neuhumanismus —, daß deshalb die Lektüre der Tragiker in der Schule nicht wegfallen, überhaupt die griechische Sprache künftig nicht etwa mit geringerem Eifer und in geringerem Umfang getrieben werden solle. In der Geschichte wies das Reglement speziell auf die römische, griechische und vaterländische hin. Neu endlich war neben der ausdrücklichen Nennung der Religion die Wiederaufnahme der philosophischen Propädeutik unter die Prüfungsgegenstände. Daran spürt man den Einfluß Hegels.

Hegel (1770—1831) hat zwar keine Pädagogik geschrieben, aber über seine Ansichten von Erziehung und Unterricht so wenig Zweifel gelassen, daß man dieselben als „Fermente für eine wissenschaftliche Pädagogik" in drei Bänden hat zusammenstellen können. Uns interessiert daran vor allem, daß er der neuhumanistischen Doktrin durchaus zugetan war: man kann geradezu sagen, sein Verhältnis zu den Griechen habe ihn in seinem genialen Erstlingswerk, der Phänomenologie des Geistes, über den Subjektivismus des romantischen Saus und Braus hinausgeführt und ihn zu dem „klassischen" Philosophen gemacht, der in antikem Sinn die substantielle Welt des Objektiven, vor allem auch des objektiv Sittlichen in Sitte und Staat respektierte und zu begreifen suchte. Seine Rechtsphilosophie, mag man das Wort Hayms spöttisch oder ernsthaft deuten, ist wirklich nichts anderes als das Standbild des antiken Staates, dem er einen modernen, den schwarz-weißen Anstrich gegeben hat: so ist Hegel der preußische Staatsrechtslehrer kat' exochen geworden. Von den Griechen hat er gesagt, sie seien das „menschlichste" aller Völker; wie gerecht er aber auch den Römern wurde, zeigt die Stellung, die er ihrer Religion als der der Zweckmäßigkeit und des Verstandes unmittelbar vor dem Christentum angewiesen hat: die Bedeutung der historischen Entwicklung, die unserem Jahrhundert aufgegangen ist, hat er uns vor allem erschlossen und die Anwendung dieser Idee auch auf den klassischen Unterricht angebahnt; er selbst fand freilich noch den Hauptzweck des Lateinischen in der Sprache, sie war ihm als solche schon ein „Bildungsmittel zur Zucht". Neben das philologische Element aber, dessen Einseitigkeit und Tendenz zur reinen Gelehrsamkeit und Wortweisheit er nicht verkannt hat, stellte er eben darum den Vortrag der Philosophie auf dem Gymnasium. Schon als Rektor in Nürnberg ist er dafür eingetreten, daß diese durch das Studium der Alten nicht überflüssig gemacht werde. 1823 hat er sich dann in Berlin, wo man die Zusammengehörigkeit des preußischen Staates und der Hegelschen Philosophie schnell genug begriffen hatte, und wo auch Altenstein und Schulze zu seinen Füßen saßen, in einem amtlichen Bericht an das Ministerium des Unterrichts näher darüber ausgesprochen. Das Studium der Alten und der Unterricht in dem „dogmatischen Inhalt unserer Religion" erscheint ihm allerdings genügend als „der substantielle Teil der Vorbereitung für das philosophische Studium auf der Universität"; dagegen muß die formale Bekanntschaft und die Gewohnheit, „mit förmlichen Gedanken umzugehen", schon auf dem Gymnasium erzielt werden. Dazu dienen die Anfangsgründe der Logik und die empirische Psychologie,

wogegen er Geschichte der Philosophie und Metaphysik vom Gymnasialunterricht ausdrücklich ausgeschlossen wissen will; doch würde er von dieser letzteren die Beweise für das Dasein Gottes und einzelne bestimmte und richtige Begriffe über die Moral gerne aufgenommen sehen. Von einem derartigen Unterricht verspricht er sich Gewinn für die allgemeine Geistesbildung, der die Gymnasien ausschließlich gewidmet sein sollen, und ein Gegengewicht gegen die bloße „Abrichtung auf den Dienst und auf das Brotstudium". Auf Grund dieser Anschauungen empfahl die Regierung schon 1825 die Aufnahme des philosophischen Unterrichts in den Lehrplan; in dem Reglement von 1834 wird dann die Philosophie ausdrücklich unter den Prüfungsgegenständen aufgeführt, damit war sie im Lehrplan obligatorisch.

Bemerkenswert ist, daß dieses Prüfungsreglement, gegen das nur Kamptz, der bekannte „Verfolger der deutschen Ideologen", Einwendungen erhob aus Furcht vor dem freien Geist, der den Jünglingen aus der antiken Welt entgegenwehe, neben seinem nächsten Zweck von Schulze ausdrücklich auch dazu bestimmt wurde, „die Zielleistungen des Gymnasiums seinem Zweck gemäß und zugleich genauer als in der Instruktion von 1812 geschehen war, festzustellen, jedem Lehrgegenstand die ihm im Organismus des Gymnasialunterrichts gebührende Geltung zu verschaffen und in einem enger gezogenen Kreise des positiv zu Lernenden eine gleichmäßig und intensiv gründliche Durchbildung der Schüler herbeizuführen". Kann man es nur billigen, wenn auf diese Weise die notwendige Vereinheitlichung des preußischen Schulwesens angebahnt und erstrebt wurde, so zeigte die Verfügung über Privatlektüre, wie die Verstaatlichung der Schulen doch alsbald auch zu weit führen konnte. Wenn hier eine Einrichtung Meinekes in Danzig empfohlen wurde, wonach die Schüler der drei oberen Klassen griechische und lateinische Autoren privatim nach einem festen Plan und unter Aufsicht der Ordinarien lasen, so sehe ich darin eine Gefährdung der Individualität und Selbsttätigkeit der Schüler und ich begreife, daß gerade die Direktoren der rheinländischen Gymnasien gegen diese Art von gebotener und kontrollierter Privatlektüre Bedenken äußerten. Dagegen erklärte Schulze mit Recht, daß die Hauptsache in der Schule — der Lehrer sei. Deshalb war er nicht nur eifrig bemüht, überall die rechten Männer an den rechten Platz zu stellen, sondern er war auch 1831 durch ein neues Reglement für die Lehrerprüfung auf eine Hebung des Lehrerstands von innen heraus bedacht. Dabei war sein Bestreben dahin gerichtet, gründliches philologisches Fachstudium mit allgemeiner wissenschaftlicher Bildung zu verknüpfen. Jeder mußte sich darum in alten Sprachen, Deutsch und Französisch, Mathematik und Naturwissenschaft, Geschichte und Geographie, Philosophie, Pädagogik und Theologie prüfen lassen; doch hatte er nur in einer der verschiedenen Gruppen die Lehrbefähigung nachzuweisen, hinsichtlich der andern war man zufrieden, wenn er sich darin soweit bewandert zeigte, „um ihr Verhältnis zu den übrigen Lehrgegenständen und ihre relative Wichtigkeit richtig würdigen und auf die Gesamtbildung der Schüler wohltätig einwirken zu können". Vor allem aber wollte Schulze durch dieses Vielerlei von Prüfungsfächern

dem Wahn entgegentreten. „als ob der künftige Lehrer der oberen Klassen im philologischen Fach der allgemein wissenschaftlichen Bildung füglich entbehren könne“. Endlich sollte damit für die Schulen selbst das Klassensystem ermöglicht und daneben eine Ausgleichung mit dem in gewissen Grenzen doch nicht zu entbehrenden Fachsystem herbeigeführt werden, ein Problem, das seit der Einführung zahlreicher und verschiedenartiger Fächer (des Utraquismus) in den Gymnasialunterricht aufs neue in den Gesichtskreis wie der Pädagogik so auch der Schulverwaltungen getreten war. Andererseits sorgte Schulze durch Pflege der Philologie an den Universitäten und durch Förderung der philologischen Seminare für eine gründliche fachwissenschaftliche Bildung an der richtigen Stelle. Hervorzuheben aber ist noch, daß er mit all dem dem preußischen Schulwesen nicht einen ihm widerstrebenden Geist einhauchte. Wenn man hört, wie z. B. Bernhardi, der bekannte Romantiker, der 1820 als Direktor des Friedrich-Werderschen Gymnasiums in Berlin gestorben ist, die formale Bildung betont und vom Gymnasium fordert, daß es diejenigen Objekte im Unterricht hervortreten lasse, die durch die echten Fortschritte der Kultur notwendig geworden seien, und sie nach einer aus der Idee der formellen Bildung abgeleiteten Methode dem Geiste einbilde, so sehen wir, wie die preußischen Gymnasiallehrer in Schulze nur den sehen mußten, der ihre eigenen Gedanken zum Ausdruck zu bringen bemüht war. Es war wirklich nicht ein bureaukratisches Regieren und Organisieren von oben herab, sondern eine Reform aus dem Geiste der Zeit heraus. Darin vor allem bestand das gute Recht dieser auf Johannes Schulze zurückgehenden Neuordnung des preußischen Unterrichtswesens.

So hatte sich der Neuhumanismus in Preußen durchgesetzt und die Schule, wie es schien, definitiv in seinen Dienst genommen. Angriffen gegenüber, auf die wir besser an dem Anfang des nächsten Abschnitts eingehen werden, hat Schulze in einem Zirkularreskript vom 24. Oktober 1837, dem sogenannten „blauen Buch“, noch einmal alle unter dem Ministerium Altenstein maßgebenden Gesichtspunkte zusammengefaßt und namentlich hervorgehoben, daß es sich beim Gymnasialunterricht darum handle, „alle geistigen Kräfte zu wecken und zu entwickeln, zu stärken und der Jugend zu einem gründlichen und gedeihlichen Studium der Wissenschaften die erforderliche Vorbereitung zu geben“. Ein Normallehrplan wurde angefügt, um durch ihn „nicht sowohl eine durchgängige Einförmigkeit, als vielmehr nur im wesentlichen der Gymnasial-Einrichtungen die nötige Gleichheit zu erzielen“, — das letztere freilich eine dehnbare Bestimmung, die bei dem bekannten Schwergewicht behördlicher Normen fast mit Notwendigkeit doch zu der abgewiesenen „Einförmigkeit“ führen mußte. Für die einzelnen Klassen und Fächer wurde folgendes festgesetzt:

	VI	V	IV	III	II	I	
Lateinisch	10	10	10	10	10	8	Stunden pro Woche
Griechisch	—	—	6	6	6	6	„ „ „
Deutsch	4	4	2	2	2	2	„ „ „
Französisch	—	—	—	2	2	2	„ „ „
Religionslehre	2	2	2	2	2	2	„ „ „
Mathematik	—	—	3	3	4	4	„ „ „
Zusammen	16	16	23	25	26	24	„ „ „

	VI	V	IV	III	II	I	
Uebertrag	16	16	23	25	26	24	Stunden pro Woche
Rechnen und geometr. Anschauungslehre	4	4	—	—	—	—	" " "
Naturbeschreibung	2	2	2	2	1	2 (Physik)	" " "
Philosophische Propädeutik	—	—	—	—	—	2	" " "
Geschichte und Geographie	3	3	2	3	3	2	" " "
Zeichnen [1])	2	2	2	—	—	—	" " "
Schönschreiben	3	3	1	—	—	—	" " "
Gesang [1])	2	2	2	2	—	—	" " "
Hebräisch für Theologen	—	—	—	—	(2)	(2)	" " "
Zusammen	32	32	32	32	30 (+2)	30 (+ 2)	" " "

Zugleich benützte man diese Gelegenheit, das bis dahin politisch verpönte Turnen vom hygienischen Gesichtspunkt aus zwar noch nicht obligatorisch einzuführen, aber doch wenigstens wieder zu gestatten und es sogar zu empfehlen.

Danach war das Gymnasium in Preußen in der Form stabiliert, wie es im wesentlichen in unsere Zeit übergegangen ist: neuhumanistisch, aber nicht ausschließlich humanistisch, andere Fächer hatten sich siegreich Eingang verschafft, also utraquistisch; und auch nicht rein neuhumanistisch: das Lateinische hatte sich in seiner primären Stellung behauptet, dem Griechischen war es nicht gelungen, den ersten, sondern nur einen festen Platz daneben zu erobern, dagegen war es der Abhängigkeit von der Theologie glücklich entronnen und in seinem eigenen Wert, als Träger und Bringer von Schönheit und Freiheit anerkannt. Daß es dem Ministerium Altenstein und seinem Rat Schulze geglückt ist, dies unter einem bildungsstumpfen König, inmitten einer Zeit der allgemeinen Reaktion und gegen die ausdrücklichen Hemmungsversuche von Finsterlingen politischer und religiöser Observanz durchzusetzen, ist ihr unvergängliches Verdienst. Und wenn auch von Anfang an die Schattenseiten der Verstaatlichung nicht ganz unbemerkt bleiben konnten: solange so feine und hochgebildete, so freigesinnte und wohlwollende Männer an der Spitze standen, konnte von einer eigentlichen Gefahr doch keine Rede sein; man möchte wünschen, das preußische Unterrichtswesen würde immer in solchem Geiste verwaltet.

Der Stoff liegt auch hier wieder zubereitet vor in Varrentrapps Joh. Schulze. Dazu Dilthey, Süvern a. a. O., Heubaum, Schleiermacher a. a. O. L. Wiese, Verordnungen und Gesetze f. d. höheren Schulen in Preußen, 2. Aufl. 1875 und ders., Das höhere Schulwesen in Preußen, 1864 ff. L. v. Rönne, Das Unterrichtswesen des preußischen Staates (8. Teil seiner Verfassung und Verwaltung des preußischen Staats) 2 Bde. 1855 und endlich Paulsen a. a. O. Vgl. auch F. G. Schultheiss, Jahn (7. Bd. der „Geisteshelden") 1894 und G. Thaulow, Hegels Ansichten über Erziehung und Unterricht. 3 Teile, 1853/54.

17. Unverkennbar war durch diese Umgestaltung der Gymnasien Preußen auch auf dem Gebiete des höheren Unterrichts zum führenden Staat in Deutschland geworden, ähnlich wie es in derselben Zeit durch die stille Arbeit seiner Beamten im Zollverein seine künftige Führerschaft an der Spitze des geeinten Reiches politisch vorbereitete. Aber zuvorgekommen war ihm im Schulwesen mit einer gründlichen Reform im neuhumanistischen Sinn zunächst doch ein anderer Staat, Bayern, nur daß

[1]) Die Einführung von Zeichnen und Singen geht auf Süvern und den Einfluß Pestalozzis zurück.

sich diese hier nicht in demselben Maße haltbar und dauernd erwiesen hat. Durch den Reichsdeputationshauptschluß war Bayern im Jahre 1803 eigentlich erst ein Staat geworden, und glücklicherweise war der Kurfürst (seit 1806 König) Max Joseph der Mann, um der bestehenden Mißwirtschaft auf allen Gebieten mit Energie entgegenzutreten und das neue Staatswesen auch mit neuem Geiste zu erfüllen. Dabei fand er an seinem Minister Montgelas (1759—1838) einen eifrigen Mitarbeiter, der sich des Volksschulwesens durch die endliche Einführung des Schulzwangs, Erlaß eines Lehrplans, Sorge für Lehrerbildung und Einsetzung von Schulbehörden, dann aber ebenso auch des ganz im Argen liegenden höheren Unterrichts kräftig annahm. Zunächst handelte es sich um Rekonstruktion der neugewonnenen Universität Würzburg. Aus Jena, das bis dahin der Hochsitz für die Kantisch-Fichtesche Philosophie und zugleich auch mit Weimar für die klassische Poesie und daneben das erste Hauptquartier der neuen Schule der Romantiker gewesen, nun aber, zuerst durch Fichtes Atheismusstreit und Entlassung, dann durch die Krisis der romantischen Schule von seiner Höhe herabgesunken war, wurde neben Schelling namentlich auch Niethammer (1766—1848) dorthin berufen, ein Schwabe wie Schelling, ein Anhänger von Kant und Fichte, ein Freund von Hegel und Neuhumanist wie dieser, Philosoph und Theologe zugleich. Allein die Blütentage von Würzburg dauerten nur kurz; und überdies mußten zuerst einmal die Mittelschulen gründlich umgestaltet werden, ehe man auf eine Blüte der bayerischen Hochschulen hoffen konnte, dazu wurde Niethammer ausersehen und 1808 als Zentralschulrat nach München gezogen. Sofort entwarf er das Normativ von 1808, das vom Standpunkt des Neuhumanismus aus als „vortrefflich" bezeichnet werden konnte. Das Eigenartige daran, das wohl weniger auf spezielle Erfahrungen aus seiner schwäbischen Heimat (der hohen Karlsschule) als auf eigene Neigung und auf den bestimmenden Einfluß Hegels zurückzuführen sein dürfte, war die Verbindung der Philosophie mit dem Neuhumanismus. Als Zweck des über einen vierjährigen Elementarkursus sich aufbauenden „Gymnasialinstituts" wird angegeben, daß es sich darum handle, die dafür geschickten Köpfe „vorzugsweise mit dem gelehrten Sprachstudium und der Einleitung in das spekulative Studium der Ideen" zu beschäftigen. So wurde in den vier obersten, den eigentlichen Gymnasialklassen neben reichlichen, zwischen Latein und Griechisch gleichmäßig verteilten Sprachstunden ein philosophischer Kursus eingerichtet, der „die Schüler zum spekulativen Denken anleiten und sie durch stufenweise Übung bis zu dem Punkte führen sollte, auf dem sie für das systematische Studium der Philosophie reif sein" würden. Derselbe schloß sich in der ersten Klasse an den Religionsunterricht als Rechts- und Pflichtenkenntnis an, wurde aber dann in Klasse II als logikalische Übungen, in Klasse III als Einleitung in die Philosophie und in Klasse IV als Einleitung in die Kenntnis des allgemeinen Zusammenhangs der Wissenschaften selbständig gestellt. Deutlicher als in dieser Norm erkennt man den Zusammenhang mit Hegelschen Gedanken in einer zweiten etwas einfacheren Form dieses Kursus, wonach in Klasse II die Gottesbeweise und in Klasse IV philosophische Enzyklopädie vorgetragen werden sollten. Wie

ernst es Niethammer gerade mit dieser Seite seiner Reform nahm, sieht man am besten daraus, daß er in Hegel, den er 1806 in Bamberg als Redakteur untergebracht hatte, einen Philosophen von Fach als Rektor für das Gymnasium in Nürnberg gewann (1808). Wie Hegel hier philosophische Propädeutik vorgetragen hat, zeigt uns der 18. Bd. seiner gesammelten Werke und ein Schreiben an Niethammer vom 23. Oktober 1812 über „den Vortrag der Philosophie auf Gymnasien“ (Werke Bd. 19, S. 347 ff.). Hegel erteilte diesen Unterricht in drei Stufen: in der Unterklasse Rechts-, Pflichten- und Religionslehre; in der Mittelklasse mit zweijährigem Kursus Phänomenologie des Geistes und Logik; in der Oberklasse Begriffslehre und philosophische Enzyklopädie; eine solche Verteilung fand er „sehr zweckmäßig“. Er sah in diesem ganzen Unterricht das Gegengewicht gegen eine allzu gelehrt werdende Philologie, in der „jetzt die wortkritische und metrische Gelehrsamkeit an der Tagesordnung ist“, während von der „ästhetischen Salbaderei von pulcre! quam venuste!“ noch bedeutende Nachklänge zu hören seien. Damit zeichnet er zwei Richtungen in der neuhumanistischen Philologie, die ästhetische Wolfs, die bei den dii minorum gentium leicht in solche „Salbaderei“ ausarten konnte, und die immer gelehrter werdende Hermanns in Leipzig, die bei geistlosen Nachtretern natürlich recht haarspalterisch und für den allgemein bildenden Gymnasialunterricht ganz unfruchtbar werden mußte. Wenn er aber von dem vorbereitenden Vortrag der Philosophie auf der Schule sagt, die abstrakte Form müsse die Hauptsache sein, damit „der Jugend das Sehen und Hören vergehe, und sie vom konkreten Vorstellen abgezogen, in die innere Nacht der Seele zurückgezogen werde, auf diesem Boden sehen, Bestimmungen festhalten und unterscheiden lerne“, so werden wir darin heute ein besonders Fruchtbares auch nicht anerkennen können.

Die Träger dieses neuen Geistes in Bayern waren „Norddeutsche“ (d. h. von Jena Herkommende und Protestanten); daher rief derselbe den bajuvarischen Partikularismus und Katholizismus gegen sich in Waffen; und da es überdies zur Durchführung der Reform an Geld und geeigneten Lehrern fehlte, so mußte der Lehrplan schon 1816 erheblich reduziert werden. Wiederholte Anläufe führten zu keinem definitiven Resultat, bis unter König Ludwig I. Friedr. Wilh. Thiersch (1784—1860) mit der Ausarbeitung eines neuen Schulplans beauftragt wurde. Er erkannte, daß bisher in Bayern der Unterbau zu schwach gewesen war und organisierte daher diesen nach Art der württembergischen Lateinschulen in einem sechsjährigen Kursus, in dem sichere grammatische Kenntnisse der beiden alten Sprachen erworben werden sollten. Die vier oberen Klassen entlastete er von dem philosophischen Unterricht, den er an die klassische Lektüre anschloß; nach ihr erhielten sie ihre Namen: poetische, historische, rhetorische und philosophische Klasse; in der letzten wurde neben Plato und Cicero auch Aristoteles und Plutarch gelesen, übrigens doch — nur hier — noch vier Stunden für Logik und Dialektik besonders angesetzt. Endlich war er auch um die Ausbildung der Lehrer besorgt, für die er schon 1812 ein philologisches Institut (Seminar) in München eingerichtet hatte, das dann bei der Gründung der Münchner Universität an diese sich anschloß;

auch die Bestimmungen über die Prüfung der Gymnasiallehrer verfolgten denselben Zweck. So war durch Thiersch Ordnung geschafft und zugleich eine Schule hergestellt, die den Neuhumanismus ganz rein zum Ausdruck brachte, namentlich auch darin, daß den Realien, abgesehen von der Mathematik, keine Konzessionen gemacht wurden: der Typus humanistischer Lehranstalten war hier, teilweise im Zusammenhang mit den philhellenischen Bestrebungen, in deren Mittelpunkt Bayern stand, reiner durchgeführt als in Preußen. Wie es darüber zwischen Thiersch und Schulze zu Streitigkeiten kam, werden wir im nächsten Abschnitt sehen.

Von Thiersch ist auch der Gedanke an die Abhaltung jährlicher Philologenversammlungen ausgegangen und auf seine Anregung hin bei passendster Gelegenheit, der Jubelfeier der Göttinger Universität im Jahr 1837, verwirklicht worden. An dieser war ja der Same des Neuhumanismus zuerst ausgestreut worden, hier hatte sich Wolf als erster Studiosus philologiae immatrikulieren lassen, von hier sollten nun auch diese Versammlungen ihren Ausgangspunkt nehmen, die, zu Schutz und Trutz der Pflege der klassischen Studien bestimmt, durch ihre Verbindung von Universitätsprofessoren und Gymnasiallehrern („Philologen und Schulmännern“) die Fühlung zwischen gelehrter Tätigkeit und pädagogischer Verwertung auch tatsächlich aufrecht erhalten haben. Für das Matterwerden der neuhumanistischen Begeisterung war es darum bezeichnend, daß diese Philologenversammlungen im drängendsten Augenblick (1891) aus jährlichen in zweijährige umgewandelt wurden.

Noch ist zu erwähnen, daß sich als Gymnasialpädagogen — ich möchte vom heutigen Standpunkt aus hinzufügen: von altem Schrot und Korn — zwei Bayern besonders hervorgetan haben, Döderlein (1791 bis 1863, ein Stiefsohn Niethammers) und Nägelsbach (1806—1859), denen als dritter der Württemberger K. L. Roth (1790—1868) anzureihen ist, der übrigens auch längere Zeit Bayern angehört und das dortige Gymnasialwesen zwischen den Jahren 1821 und 1843 gründlich kennen gelernt hat. Schon die Sitte, Bücher mit dem Titel „Gymnasialpädagogik“ zu schreiben oder darüber Universitätsvorlesungen zu halten, ist für diese Männer charakteristisch. Sie weist zugleich auf ein Unerfreuliches hin, auf die überhandnehmende Loslösung der höheren Schulen von der Volksschule und auf das Preisgeben des noch von Süvern anerkannten Gedankens von der Zusammengehörigkeit aller Unterrichtsanstalten in einem einheitlichen Organismus. Auch der Inhalt dieser Schriften zeigt, daß ihre Verfasser die Fühlung mit den großen Gedanken der Pädagogik, wie sie eben noch von Pestalozzi, Fichte, Schleiermacher und in anderer Weise auch von Herbart ausgesprochen worden waren, verloren hatten.

Spröder verhielt sich dem Neuhumanismus gegenüber Sachsen. Zwar war auch Gottfried Hermann (1772—1848), der von Leipzig aus lange Zeit das sächsische Schulwesen beherrscht hat, ein neuhumanistischer Philologe, aber wie sein Streit mit Böckh und Ottfried Müller zeigt, stand ihm die sprachliche Seite der Altertumswissenschaft doch so sehr im Vordergrund, daß ihm Vernachlässigung ihres realen Teiles und einseitige „Notengelehrsamkeit“ vorgeworfen werden konnte: Grammatik und Metrik waren

seine hauptsächlichsten Arbeitsgebiete. Dabei fehlte es ihm persönlich nicht an warmer Begeisterung für die Alten, die von ihm begründete „griechische Gesellschaft“ in Leipzig zeigt auch ihn unter den Verehrern und Vorkämpfern des Griechentums; nur bewahrte er dabei seinen an Kant gebildeten und in der Auslegung der alten Schriftsteller bewährten Kritizismus und allem neuhumanistischen Überschwang gegenüber eine gewisse rationalistische Verstandeskühle und Nüchternheit. Jene sprachliche Schulung, die er auf der Universität übte, und die sich namentlich auch in einer an den Althumanismus erinnernden Macht und Herrschaft über das lateinische Wort dokumentierte, ging dann auch auf seine Schüler über und erzeugte vor allem auf den sächsischen Fürstenschulen jenes virtuose Können, das sich bis zur Anfertigung griechischer Gedichte verstieg. So war der Unterricht in den alten Sprachen, um den sich hier alles drehte, wesentlich Vorbereitung und Stoff zu eigener Produktivität; was der Schüler lernte, das konnte er auch sofort praktisch verwerten — für sein Schülerleben, für seine Welt! Eine dieser Schulen, Schulpforta, wurde freilich 1815 von Sachsen getrennt und Preußen einverleibt; Schulze kam im Herbst 1819 selbst, um sie in preußischem Sinn umzugestalten, dabei trat der Gegensatz zwischen dieser preußischen und der altsächsischen Auffassung des Humanismus deutlich zu Tag; Hermann bezeichnete jene als den Weg „zu allwissender Unwissenheit und alltauglicher Untauglichkeit“, die alten Portenser Thiersch und Döderlein waren nicht weniger unzufrieden, und der Rektor Ilgen lobte das Neue nur ironisch; namentlich empfand man das bis dahin unbekannte Abiturientenexamen in Schulpforta als schwere Last. Wie mächtig aber die Tradition im Schulwesen wirkt, das zeigen gerade diese Fürstenschulen, die in Preußen und noch viel mehr in Sachsen trotz aller Verordnungen und Lehrpläne im wesentlichen am alten Betrieb festzuhalten suchten. Im übrigen entwickelten sich freilich allmählich auch in Sachsen die Dinge in der von Preußen eingeschlagenen Richtung: 1829 kam die Einführung der Abiturientenprüfung auch hier, 1831 wurde durch Errichtung eines Ministeriums für Kultus und Unterricht die Gelehrtenschule den Händen der Kirche entwunden, seit 1843 wurde auch von den Lehrern, die bis dahin vielfach Theologen gewesen waren und nur nebenher philologische Studien getrieben hatten, eine Prüfung verlangt, und 1846 erfolgte endlich die Modernisierung des sächsischen Schulwesens im ganzen durch ein Regulativ, das aussah, wie die meisten andern auch. Als Zweck war eine allseitige humanistische, insbesondere altklassische Bildung, die sich zugleich in christlicher und nationaler Richtung zu bewegen habe, an die Spitze gestellt.

Etwas rascher und weit entschiedener folgte Hannover den Spuren Preußens. Hier leitete Kohlrausch (1780—1865), der unter Schulze im Münsterschen als Schulrat tätig gewesen war und von dort nach Hannover berufen worden war, den Verstaatlichungsprozeß durch Einrichtung der nötigen Prüfungen für Schüler und Lehrer ein; doch schien ihm das genug, von einem allgemeinen Lehrplan für das ganze Land wollte er nichts wissen, um die einzelnen Anstalten nicht zu sehr zu beschränken; als Schüler Herbarts fand er das unstatthaft. Übrigens war hier die Einführung des

Abiturientenexamens (1829), ähnlich wie in Braunschweig (1823), eine aristokratische Maßregel, ausdrücklich dazu bestimmt, „Jünglinge aus solchen Ständen, denen es zu einer für den Beruf eines Gelehrten notwendigen Ausbildung der Sitte und Kenntnisse ihrer Kinder an Gelegenheit und Mitteln fehle, von den akademischen Studien und der höheren Beamtenlaufbahn möglichst fern zu halten." Daher war in Braunschweig zunächst auch nur die Aussicht auf einen Göttinger Freitisch damit verknüpft; die Hebung der Gymnasien, die sich als wertvolle Frucht später von selbst einstellte, war kein irgendwie ausschlaggebendes Motiv. Wie wenig Wert man auf die Sache legte, geht daraus hervor, daß lange Zeit keine besondere Instruktion dafür erlassen wurde, so daß in dem kleinen Braunschweig nach sieben verschiedenen Reglements und überdies die aus Hannover kommenden Schüler nach der hannoveranischen Instruktion von 1829 geprüft wurden. Das blieb so bis 1861!

Während in Baden die Dinge einen ähnlichen Verlauf nahmen wie in den an Preußens Muster sich anschließenden norddeutschen Staaten, zeigte sich dagegen Württemberg mehr noch als Sachsen konservativ. Aus welchen verkommenen und geradezu vorsintflutlichen Zuständen die Universität Tübingen herausgehoben werden mußte, mag man in den Lebenserinnerungen von R. v. Mohl nachlesen. Hier handelt es sich nur um die Schulen des kleinen Landes. Nicht als ob nicht auch in ihnen da und dort der neuhumanistische Geist seinen Einzug gehalten hätte: wir wissen das aus der Lebensgeschichte von Strauß und der Art des Unterrichts, wie er ihm und seinen Freunden in den zwanziger Jahren des 19. Jahrhunderts in Blaubeuren zu teil geworden ist. Im wesentlichen aber hielt man an dem althumanistischen Betrieb fest. Bei aller Hochschätzung des Griechischen blieb das Lateinische im Vordergrund, vom Griechischen wurde selbst an den Vollgymnasien bis in die sechziger Jahre herein dispensiert, in den Lateinschulen bildeten die „Griechen" die Ausnahme, sie waren auf Privatstunden angewiesen, die sie besonders zu bezahlen hatten. Im Lateinischen aber fiel nach wie vor aller Nachdruck auf die Komposition, auf die Kunst, deutsch gedachte Stücke in virtuoser Weise ins Lateinische übertragen zu können; auch das Versemachen wurde eifrig geübt. Das Muster hierfür gab der Drill auf das theologische Landexamen im vierzehnten Jahr und die Fortsetzung dieser Leistungen in den niederen Seminarien; und weil hier vor allem die künftigen Theologen in diesem Können unterrichtet wurden, blieb auch das Lehramt in der ganzen ersten Hälfte des Jahrhunderts in den Händen der Theologen. F. Chr. Baur war erst ein trefflicher Seminarprofessor, der griechische und römische Prosaiker interpretierte und alte Geschichte vortrug, ehe er der große Theologe und das Haupt der Tübinger Schule geworden ist; eine von der Theologie abgesonderte Philologie gab es in Württemberg eigentlich nicht. Der Versuch Klumpps, den Humanismus durch den Realismus zu ergänzen (im Sinne des Utraquismus), scheiterte. Andererseits tritt uns aber hier auch der Wert eines traditionell festgefügten Schulorganismus entgegen: ein Netz kleiner lateinischer Schulen überzog das ganze Land und erregte das Staunen und den Neid eines Besuchers wie Thiersch, der es als ein „Kleinod unter allen Schätzen auf

dem Gebiet der gelehrten Schulen in Deutschland" pries. Auch schadete auf dieser Stufe, wo das pädagogische Können und die Routine nötiger war als philologisches Wissen, das Institut der aus den Stifts-Famuli hervorgegangenen, nicht akademisch gebildeten Präzeptoren weniger als an den oberen Klassen die theologischen Professoren an der Stelle von Philologen; denn gerade sie hielten, wenn sie nicht so geistvoll wie Baur oder so geschmackvoll wie dessen Kollege Kern waren, eben einfach an der alten rein sprachlichen Schulung fest und konnten daher auch den Schülern der obersten Klassen nichts von dem Geist des klassischen Altertums mitteilen, zu dem doch nur gründliches Sprachstudium den Schlüssel zu geben vermag. Auf dieses selbst aber sah, vollends in den dreißiger Jahren, der „Stiftler" um so mehr herab, weil die Hegelsche Philosophie sein ganzes Interesse absorbierte. Daher wurden auch in Tübingen die für das philologische und philosophische Studium bestimmten ersten drei oder vier Semester immer ausschließlicher in den Dienst dieses letzteren gestellt, so daß auch jenes virtuose Komponierenkönnen allmählich abnahm, und seit der Mitte des Jahrhunderts eine Reform dringend notwendig war. Erst als das Stift neben den Theologen auch einer Anzahl von Studierenden der Philologie und Mathematik geöffnet wurde, wurde es darin anders und besser.

Im übrigen aber ist es nicht Sache einer allgemeinen Geschichte der Pädagogik, den Gang der Dinge in den einzelnen deutschen Staaten darzustellen; das muß der Spezialschulgeschichte dieser Länder überlassen bleiben.

Paulsen a. a. O. Die Artikel über Niethammer in d. Allg. D. Biographie und in Schmids Enzyklopädie; und hier auch der Artikel „Bayern". K. Rosenkranz, G. Fr. W. Hegels Leben, 1844 und Kuno Fischer im 8. Bd. seiner Gesch. d. neuern Philos., 1901. Fr. Thiersch, Geschichte des bayerischen Schulplans von 1829 und seine Revision im Jahr 1830. Artikel „Sachsen" bei Schmid. W. S. Teuffel, Eröffnungsrede der 31. Philologenversammlung zu Tübingen, 1876. Artikel „Döderlein", „Roth", „Nägelsbach", „Kohlrausch" in d. Allg. D. Biographie. Bursian a. a. O. Koldewey a. a. O. Lebenserinnerungen von Robert v. Mohl, 1902. Strauss, Christ. Märklin (Ges. Werke Bd. X). Th. Ziegler, D. Fr. Strauß, 1908. H. v. Treitschke, Deutsche Geschichte im 19. Jahrhundert.

18. Der Neuhumanismus beherrschte in dem letzten Jahrzehnt des 18. und in dem ersten des 19. Jahrhunderts die Literatur und ein gutes Stück des geistigen Lebens der Zeit und zog von da aus so siegreich und unaufhaltsam in die Schulen ein, daß vor dieser gewaltigen Bewegung der Philanthropinismus und sein Dringen auf die realistische Seite im Unterricht spurlos hinweggefegt zu sein schien. Aber es war nur Schein. Hört man freilich die Urteile so mancher Philologen und Neuhumanisten und liest man vor allem das 1808 erschienene Buch von Niethammer „Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungsunterrichts unserer Zeit", so sieht es so aus, als ob der erstere unter der Mißachtung der Gebildeten habe zusammenbrechen müssen; und wer noch heute Trapp, den Durchschnittsphilanthropinisten, mit Wolf, dem genialen Schöpfer der Altertumswissenschaft zusammenstellt und kontrastiert, urteilt nicht anders. Die Aufklärungszeit hatte die beiden Prinzipien des Realismus und des Neuhumanismus noch für durchaus vereinbar gehalten, die Philologen Resewitz und Gedike hatten sich freundlich über

Bürgerschulen ausgesprochen. Jetzt dagegen in dem ersten Schwung einer ideologischen Griechenbegeisterung konnte es Niethammer wagen, in seiner von Phrasen und Übertreibungen strotzenden Schrift den Philanthropinismus als „Animalismus“ zu brandmarken, ihm zwar das Recht einer Reaktion gegen gewisse Einseitigkeiten des älteren Humanismus zuzubilligen, aber ihn selbst einer weit schlimmeren Einseitigkeit, des Hasses gegen alles rein Geistige und Ideale, einer wahren Entgeistung der Nation anzuklagen. Und doch lag im Prinzip und Wesen wie des alten so nun auch dieses neuen Humanismus selbst ein reales Moment: Humanität heißt Bildung des ganzen Menschen, dazu gehört — Niethammer selbst mußte das anerkennen — neben der „vernünftigen“ auch die „tierische“ Seite, oder um von diesen schiefen Kategorien abzusehen, neben die formale Ausbildung muß auch die materielle, d. h. die Erwerbung einer bestimmten Summe von realen Kenntnissen treten. Aus diesem Grunde finden wir in den neuhumanistischen Gymnasien Preußens neben den alten Sprachen und der Mathematik auch noch andere Unterrichtsfächer in den Lehrplan aufgenommen, die diesen zweiten, allerdings als untergeordnet angesehenen Zweck zu erfüllen bestimmt waren. So hatte sich der Realismus in den humanistischen Schulen selbst einen Platz erobert (Utraquismus).

Allein es stellte sich doch mehr und mehr heraus, daß das für viele Stände und Berufsarten nicht genügte. Die Gymnasien, die Menschenbildungsstätten sein sollten, nahmen rasch genug einen beruflichen und vorwiegend gelehrten Charakter an, sie wurden Vorbereitungsanstalten für die Universitäten, durch die Einführung des Abiturientenexamens verengte und spitzte sich ihr Zweck immer ausschließlicher darauf zu. Nun bestanden ja bereits Schulen, die den Bedürfnissen des sogenannten Mittel- oder höheren Bürgerstandes dienen sollten, die Realschulen, in der Gestalt wie sie aus dem Pietismus und seinen mit der Aufklärung verwandten praktischen Gedanken hervorgegangen waren. Freilich hatten sie es bis jetzt zu keinem rechten Gedeihen gebracht. Daran war der Mangel einer festen Form schuld. Heckers Realschule in Berlin war ein Büschel von Fachschulen, auch in ihrem Prinzip der Erwerbung gemeinnütziger Kenntnisse war eine solche Einheit nicht gegeben. So war es geschehen, daß es dem Philanthropinismus trotz alles ernsten Bemühens und trotz aller großen Worte nicht gelungen war, etwas aus diesen Anstalten zu machen oder solche in größerer Anzahl ins Leben zu rufen. Erst mußte der allgemeine Aufschwung der Industrie kommen als Wirkung der Fortschritte der naturwissenschaftlichen Forschung und der großen Erfindungen auf allen Gebieten der Gewerbtätigkeit, von der Spinn- und Webemaschine an bis herab zur Dampfmaschine und ihrer immer allgemeineren Anwendung, und begünstigt durch die Entfesselung der Volkskraft überhaupt zuerst in der französischen Revolution, wo der dritte Stand der Bourgeois der Sieger war, dann in den sich anschließenden Napoleonischen und Befreiungskriegen, wo die Kontinentalsperre die mitteleuropäischen Länder von der Alleinherrschaft der englischen Industrie befreite, und speziell das deutsche Volk sich zum erstenmal wieder seiner Kraft bewußt wurde. Auch die Notwendigkeit, sich während der französischen Invasion und Okkupation

mit den französischen Soldaten und Beamten in ihrer Sprache zu verständigen, darf nicht vergessen werden; namentlich in dem unter französischer Herrschaft stehenden Königreich Westfalen sind solche französische Einflüsse auf das Realschulwesen in Deutschland unverkennbar. So schloß man sich denn auch bei uns dem durch alle zivilisierten Länder Europas gehenden Ruf nach eigenen, für die Vorbildung des sich immer eifriger regenden Bürger- und Gewerbestandes bestimmten Anstalten an. Zwar waren sie schon da, die Realschulen und die höheren Bürgerschulen, aber nur vereinzelt, daher galt es nun sie zu vermehren; und sie waren noch ohne feste Form, daher galt es nun ihnen eine solche zu schaffen.

Von staatlicher Seite geschah das zuerst in Bayern, wo schon der Wismayrsche Lehrplan von 1804 für die Mittelschulen neben den Gymnasial- auch Realklassen vorgesehen hatte. Aber erst Niethammer im Regulativ von 1808 hat dieser Schulgattung, neben dem Progymnasium der Realschule, neben dem Gymnasium dem Realinstitut feste Formen gegeben — ein Beweis, daß er in seiner oben genannten Schrift gegen die Philanthropinisten doch nicht sowohl den Realismus selbst, als vielmehr nur eine besondere Erscheinung desselben, vielleicht in erster Linie jenen seinen Vorgänger Wismayr, hatte treffen wollen und überhaupt nicht so ganz ohne Verständnis für die Forderungen der lebendigen Gegenwart war, wie es dort hatte scheinen können. Denn der Zweck dieser Anstalten sollte eben der sein, die „Gegenwart aufzufassen und die Geisteskräfte durch naturwissenschaftliche und mathematische Studien zu üben". Ein siebenjähriger Kursus war dafür vorgesehen, drei Jahre für die Realschule, vier, zusammen also sieben, für das Realinstitut. In jener sollten neben den Elementarfächern Französisch, Geschichte, Kosmographie, Naturgeschichte und Zeichnen getrieben werden; für dieses waren als Lehrgegenstände bestimmt: Religion, Deutsch, Französisch, Italienisch, Geographie, Geschichte, Mathematik, Naturbeschreibung, Chemie, Physik, Astronomie, Zeichnen und Logik nebst Psychologie. Die Aufnahme der philosophischen Fächer auch hier entsprach den uns schon bekannten Anschauungen Niethammers und Hegels und zeigt, daß nach ihrer Absicht die Realschulen aufhören sollten Fachschulen zu sein und auch ihrerseits in den Dienst allgemeiner und humaner Bildung eingestellt werden sollten. Übrigens blieb das Ganze wesentlich auf dem Papier. Nur in Nürnberg trat ein solches Realinstitut wirklich ins Leben und kam zu etlichem Gedeihen; aber auch hier wurde es 1816 wieder aufgehoben, an die Stelle der Realschulen traten höhere Bürgerschulen vom elften bis vierzehnten Jahr, die nichts anderes waren als gehobene Volksschulen. Unter Ludwig I. wurde dann aufs neue experimentiert und technische Lehranstalten eingerichtet, die wieder Fachschulen waren und den Gesichtspunkt der allgemeinen Bildung völlig und mit Bewußtsein außer Acht ließen; sie sollten vielmehr „den Geschäftsbetrieb auf jene Höhe bringen, welche den Fortschritten der Technik und der notwendigen Konkurrenz der Industrie des Auslands entspreche". So hat Bayern, so nahe es 1808 dem Ziele zu sein schien, dasselbe damals doch noch nicht erreicht.

Weniger rasch ging man in andern Ländern zu Werk. Man begann zwar auch anderswo mit der Gründung solcher Schulen — so wurde z. B.

gleichzeitig (1808) in der Nachbarstadt Ulm eine Realanstalt eingerichtet —, aber es geschah langsam und tastend, und die Staaten hüteten sich wohl, gesetzlich fixieren zu wollen, wofür noch keine feste Form gefunden war; in Preußen blieb der Süvernsche Entwurf eines Schulplans, der neben die Gymnasien Künstler- und Bürgerschulen stellen wollte. — Entwurf. Man überließ es den Leitern der bestehenden Anstalten oder der pädagogischen Theorie, nach einer solchen Form vorerst noch zu suchen. Gerade auf die Theorie hat aber vielleicht der bayerische Vorgang doch einigen Einfluß gehabt. Wenigstens finde ich in der Schrift eines Oberlehrers an der 1795 neu eingerichteten Realschule zu Halle, C. C. Schmieder, „über die Einrichtung höherer Bürgerschulen" manche Anklänge an die Niethammersche Form; und das Jahr ihrer Abfassung (1809) würde zu einem solchen Zusammenhang und einer solchen Rücksichtnahme wohl stimmen. Schmieder verteidigt in diesem „Versuch" zunächst die Idee einer höheren Bürgerschule gegen diejenigen, welche beweisen wollen, daß in den Sprachen allein alles Heil zu suchen sei. Demgegenüber findet er, daß „alle die Handwerker, welche einer Werkstatt bedürfen, alle Künstler mit Ausnahme der schönen Künste, Manufakturisten und Fabrikanten, Kaufleute, Juweliere und alle, die Handlung oder Wechselgeschäfte treiben, Apotheker und Chirurgen, Mechaniker und Baumeister, Post-, Zoll- und Polizeibediente, Jäger und Förster, Berg- und Hüttenleute, endlich Feldmesser, Ingenieurs und Militärs überhaupt ohne die Kenntnis alter Sprachen und ohne reine Wissenschaft bestehen können und folglich in Bürgerschulen völlig ausgebildet werden." Sie sollen hier „studieren, so daß sie nicht allein die allgemeine Kultur erhalten, welche überhaupt zur Reife für das Leben erforderlich ist, sondern auch die für ihr Fach gehörigen Hilfswissenschaften inne werden, um sich mit Leichtigkeit in die Praxis zu finden, Mängel bald zu bemerken, das Bessere zu würdigen und nachzuahmen, vielleicht endlich die Kunst durch eigene Erfindungen zu bereichern." Ist so der Zweck scharf fixiert, durch den sie von eigentlichen Fachschulen bestimmt unterschieden sind, so werden des weiteren nun die für diese Zwecke geeigneten Unterrichtsgegenstände gesucht. Ausgeschlossen bleiben ausdrücklich die sogenannten Humaniora, also auch Latein; gefordert werden: „Religion, Moral, Rechtslehre, deutsche Sprache, Rhetorik, deutscher Stil, fremde neuere Sprachen (Französisch, Englisch und Italienisch), Geographie nach ihrem ganzen Umfang, Geschichte, Naturgeschichte und Anthropologie, die mathematischen Wissenschaften: Geometrie, Mechanik, Baukunst, Chronologie, Himmelskunde, Rechenkunst, Physik und Chemie, Technologie, Ökonomie und Handelswissenschaft, Schreibkunst und Zeichenkunst", — immer noch ein übles Vielerlei und ein arges Zuviel, aber es ist doch kein Bündel von Fachschulen mehr, sondern das Ganze ist zum gemeinsamen Unterricht für alle bestimmt. Der Kursus ist auf sechs Jahre in drei zweijährigen Klassen berechnet, und ebenso glaubt der Verfasser mit sechs Lehrern, dem Artisten, Stilisten, Linguisten, Historikus, Physikus und Mathematikus auszukommen. Schwierigkeit macht die Auswahl der Lehrer. „Weil das, was der Bürgerschullehrer wissen muß, von dem, was man auf Universitäten lernt, gar sehr verschieden ist, ist das docendo discere hier

der einzige Weg zur Vervollkommnung"; daher soll der Direktor bei der Prüfung der Bewerber um eine solche Stelle „mehr auf die Fähigkeit als auf Gründlichkeit im Fache" sehen. Endlich warnt Schmieder, aus Sparsamkeit die Bürgerschulen mit Gymnasien zu vereinigen; denn in diesem Falle würde die Bürgerschule immer nur „das Stiefkind, die bloß geduldete Sekte" sein, und die Gymnasiallehrer würden „bei dem tiefgewurzelten Vorurteil vieler von ihnen gegen das Realschulwesen" in den gemeinschaftlichen Lektionen den Realschüler „zurücksetzen". Wie recht er damit hatte, hat inzwischen die Erfahrung vielfach gezeigt. Eher ließe er sich noch die Vereinigung höherer Bürgerschulen mit Elementarschulen gefallen.

So klar war das Programm dieser Anstalten vorher noch nie entwickelt worden. Trotzdem kann ich nicht finden, daß die von Halle ausgegangene Schrift in Preußen Beachtung gefunden hätte: sie kam 1809 in einem Augenblick, wo es wichtiger und notwendiger schien, den Humanismus zu organisieren, noch zu früh, und der Mißerfolg mit dem praktischen Versuch in Bayern mochte auch zu dem von Süvern gewünschten staatlichen Vorgehen nicht ermutigen. In diesem Zustand von vereinzelten und systemlosen Anfängen befand sich die Sache des Realschulwesens in Preußen, als Aug. Gottl. Spilleke (1778—1841), ein Schüler erst von F. A. Wolf, dann von Gedike und durch diesen vor allem pädagogisch angeregt, 1821 das Amt eines Direktors des Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums und der mit diesem vereinigten Königlichen Realschule zu Berlin übernahm; auch eine höhere Mädchenschule war dabei. Jene, die Realschule, war die alte Heckersche Anstalt, die inzwischen mancherlei Wandlungen durchgemacht, es aber noch immer zu keiner prinzipiellen und konstanten Gestaltung gebracht hatte. Ihr eine solche zu geben, dazu war Spilleke der rechte Mann. In drei Programmen von 1821—23 entwickelte er seine Gedanken über das Wesen der Gelehrten- und der Bürgerschule. Dabei bekämpfte er die humanistische Auffassung vom Zweck des Unterrichts als eines rein formalen, wonach alle Lehrgegenstände „nichts weiter als die geistige Kraft aufregen, sie stärken und ihr die gehörige Richtung geben" sollen, aber ebenso auch das philanthropinistische Nützlichkeitsprinzip, das den Grundsatz aufstelle, daß „der Lehrling für das Leben und den künftigen Beruf unterrichtet werde und alle Unterrichtsmittel nur in Beziehung auf diesen auszuwählen seien". Beides, den Zweck des Schulunterrichts in der „Menschenbildung" oder ihn in der „Berufsbildung" sehen zu wollen, sei einseitig und für sich unzulänglich. Fasse man dagegen den Beruf als etwas Ursprüngliches, in der Eigenschaft eines jeden wesentlich Gegründetes, so zeige es sich als unmöglich, „an dem Knaben und Jüngling das allgemein Menschliche auszubilden, ohne ihn zugleich zu seiner künftigen, nicht äußerlich, sondern innerlich ihm gegebenen Bestimmung vorzubereiten." Da es nun zwei Hauptrichtungen im Menschen gibt, von denen „die eine überwiegend nach dem Idealen und Wissenschaftlichen, die andere überwiegend nach dem Realen und Praktischen geht", so muß es auch zwei, kann es aber auch nur zwei Hauptarten von Schulen geben, nämlich die Gelehrten- und die Real- oder Bürgerschulen. Um aber entscheiden zu können, wohin in dem Knaben die bestimmte Richtung seiner

geistigen Natur gravitiere. muß noch vorher eine Schule da sein, in der seine ursprünglichen Anlagen hervorgelockt werden: dies ist die Elementarschule, mit Recht so genannt, weil sie „die Urelemente der menschlichen Kraft zu entwickeln hat", eine Vorschule für jene beiden, in der wirklich, im Sinne Pestalozzis, das formelle Unterrichtsprinzip seine Bedeutung hat. Von ihr tritt der Zögling im zwölften Jahr in die Gelehrten- oder in die Bürgerschule ein, die einander also durchaus koordiniert sind. Für die letztere nennt Spilleke als Unterrichtsfächer Religion, Deutsch, Französisch, Englisch, Rechnen, Mathematik, Naturkunde, Geographie, Geschichte und von technischen Fertigkeiten besonders das Zeichnen. Dagegen erklärt er ausdrücklich, „für seine Person keinen Gesichtspunkt aufzufinden, unter welchem dem Lateinischen eine zweckmäßige Stelle in einer höheren Bürgerschule angewiesen werden könnte." Nachdem so das Programm festgestellt war, suchte er es an der ihm unterstellten Anstalt auch zu verwirklichen. Dies gelang ihm in dem Maße, daß seine Anstalt Vorbild und Muster wurde für die meisten der in den zwanziger und dreißiger Jahren entstandenen Realschulen in Preußen.

Dabei ließ es die Regierung durchaus zu, daß für diese zunächst aus städtischen Mitteln geschaffenen Anstalten nach den lokalen Bedürfnissen und Verhältnissen der Lehrplan verschieden gestaltet wurde. Doch legte die Instruktion über die an den höheren Bürger- und Realschulen anzuordnenden Entlassungsprüfungen vom 8. März 1832 auch für diese Schulen den ersten Grund zur Verstaatlichung und Uniformierung, wenn sich dieselbe auch ausdrücklich als eine „vorläufige" einführte, da es noch nicht „ratsam erscheine, über ihren Lehrplan und das ihnen zu stellende Ziel abschließende Bestimmungen zu treffen". Übrigens war schon ein Jahr zuvor bei dem neuen Reglement für die Lehrerprüfung auch der künftigen Lehrer an höheren Bürger- und Realschulen gedacht worden, „welche über den Lehrkreis gewöhnlicher städtischer Schulen hinausgehen und eine vollständige wissenschaftliche Vorbildung ihrer Schüler bezwecken, diese aber überwiegend durch den Unterricht in der Mathematik und den Naturwissenschaften, durch historische und geographische Kenntnisse und durch ein genaueres Studium der vaterländischen und der französischen Sprache und Literatur zu erreichen suchen." Wenn aber dann die Verfügung mit den Worten schließt: „ohne den Unterricht in der lateinischen Sprache auszuschließen", so sehen wir darin bereits die vorläufige Entscheidung einer damals vielverhandelten Streitfrage und zugleich die Einwirkung des bis jetzt von uns noch nicht berücksichtigten Berechtigungswesens. Schmieder hatte im Jahr 1809 von Latein in seinem Lehrplan für höhere Bürgerschulen nichts gewußt und gewollt, auch Spilleke hatte dafür, wie wir eben sahen, „keine zweckmäßige Stelle" in einer solchen Schule finden können: diese war also bei den zielbewußten Realschulmännern als lateinlos gedacht und geplant. Aber Spilleke hatte doch opportunistisch hinzugefügt: „Latein sei an sich nur in außerordentlichen Stunden solchen zu erteilen, welche ihres künftigen Berufes wegen einige Kenntnisse davon besitzen müssen." Und 1828 hatte dann ein Rektor Kern zu Jüterbog in einer im übrigen an Schmieder sich anlehnenden Schrift „über die Einrichtung der

Bürgerschulen“ diesen Spillekeschen Gedanken aufgenommen und ausgeführt: „Was die alten Sprachen anlangt, so kann nur von der lateinischen die Rede sein; denn die griechische gehört durchaus in keine Bürgerschule. Sind einzelne Zöglinge in derselben, die einige Kenntnis dieser Sprache bedürfen, so mögen sie sich diese in Privatstunden erwerben. Selbst das Latein darf weder in der höhern noch allgemeinen Bürgerschule (in einer bloß niederen kann die Rede gar nicht davon sein) zu einem Hauptgegenstand gemacht werden. Aber es ganz aus diesen verbannen zu wollen, dürfte auch nicht ratsam sein, da einige Kenntnis desselben für manche Berufsarten, z. B. für Apotheker, Chirurgen, für die meisten Künstler, ja selbst für manche Unterbeamte in Kollegien u. dgl. erforderlich ist. Auch ist es nicht zu leugnen, daß eine zweckmäßige Behandlung dieses Unterrichtsgegenstands vielfach zur Verstandesbildung mitwirken kann, und daß das Erlernen der neuern Sprachen dadurch erleichtert wird. Auf keinen Fall ist es indes zu billigen, wenn man zur Erlernung dieser Sprache alle Schüler ohne Ausnahme nötigt und schon in den untern Klassen damit beginnt.“

Schwankte an diesen Punkt die Theorie, doch so, daß sie langsam von der Ablehnung des Lateinischen zu seiner Rezeption hin gravitierte, so machte die von Kortüm ausgearbeitete Prüfungsordnung von 1832 diesem Schwanken ein Ende. 1827 war den Schülern der Realschule, die aus der ersten Klasse mit dem Zeugnis der Reife abgingen, der Zutritt zu den Bureaus der Zivilverwaltung, insbesondere im Steuer-, Post- und Justizfach geöffnet worden; nun wurde diese Berechtigung auch auf das Bau- und Forstfach ausgedehnt. Aber sie wurde an die Bedingung geknüpft, daß jeder, der auf den Eintritt in den Staatsdienst Anspruch machte, einen gewissen Grad von Kenntnissen in der lateinischen Sprache erlangt haben müsse. Die Folge davon war, daß die meisten höheren Bürgerschulen sich aus lateinlosen in solche mit Latein umwandelten oder das Lateinische doch wenigstens, wie Kern vorgeschlagen, fakultativ unter die Unterrichtsgegenstände aufnahmen. Man rechtfertigte dies, wie derselbe Kern zeigt, zugleich prinzipiell mit der verstandbildenden Kraft der lateinischen Sprache und mit der von ihr zu erhoffenden Beihilfe für das Erlernen der neueren Sprachen. Das Motiv ist das aber nicht gewesen; auch wenn man, wie Spilleke, die höhere Bürgerschule als „ein mehr wissenschaftliches Institut“ auffaßte, „welches diejenige Bildung zu geben oder wenigstens einzuleiten beabsichtigt, die für die höheren Verhältnisse der Gesellschaft vorausgesetzt wird“, glaubte man dieses Ziel ohne „genauere altklassische Studien“ erreichen zu können. Aber in demselben Jahresbericht seiner Anstalt vom Jahre 1838, wo er sich so verklausuliert ausspricht, findet sich das Latein in Unterquinta mit fünf Stunden beginnend und noch in Prima mit vier Stunden fortgesetzt, von denen drei auf die Lektüre Cäsars de bello Gall. l. VI und VII verwendet wurden. So ist es das Berechtigungswesen in dem preußischen Beamtenstaat gewesen, das auch in den höheren Real- und Bürgerschulen dem Latein Eingang verschafft und ihm im Lehrplan einen Platz gesichert hat. Natürlich zeigt sich darin seitens der Beamtenschaft eine aus ihrer eigenen neuhumanistischen Erziehung hervorgegangene intensive Wert-

schätzung des Lateinischen und der Glaube an die bildende Kraft dieser Sprache. Aber wenn man sieht, in welch oberflächlicher Weise vielfach dieser Forderung an den Bürgerschulen Genüge geleistet wurde, so erscheint es doch mehr wie ein Standesvorurteil als wie eine wohlbegründete Anschauung vom Bildungswert dieses Unterrichtsgegenstands. Und wenn es allmählich so kam, daß das Lateinische an den vollausgebauten Realschulen für alle Schüler obligatorisch wurde, und dagegen die lateinlosen Anstalten als eine zurückgebliebene und niedere Schulgattung angesehen wurden, so hat damit der Beamtenstaat die Schule doch in eine für ihre gesunde Entwicklung recht unerfreuliche Richtung hinübergedrängt. Man hatte für Gewerbe, für Handel und Industrie sorgen wollen und schnitt nun die ganze Einrichtung auf bestimmte Beamtenkategorien zu; darüber wurde jener nächste, ihr eigentlicher und notwendiger Zweck vernachlässigt. Preußen ist aber nicht nur Beamten-, es ist auch ein militärischer Staat, und so machte sich neben der Berechtigung zur Beamtenlaufbahn mit der Zeit auch noch die zum Einjährig-Freiwilligen-Dienst geltend. Durch die Wehrordnung von 1814 erhielten „junge Leute aus den gebildeten Ständen“ erst in den Jägerkorps, dann im Heere überhaupt die Möglichkeit, schon nach einem Jahre entlassen zu werden. Daraus ist die Einrichtung des einjährig-freiwilligen Dienstes in der Armee hervorgegangen. Zu diesen „jungen Leuten von Bildung“, wie die deutsche Wehrordnung noch immer sagt, wollten auch die Zöglinge der Realschule gerechnet werden; und auch dazu galt das Lateinische für notwendig. Doch gehört es erst in den nächsten Abschnitt, zu berichten, wie gerade diese Einrichtung im Laufe der Zeit ganz besonders verhängnisvoll auf die Schule gewirkt hat.

Daß die Rezeption des Lateinischen in den Lehrplan der Realschulen in Preußen mit dem eigenartigen Charakter des ganzen auf Armee und Beamte gestellten Staatswesens zusammenhing, sieht man vor allem auch daran, daß man anderwärts dem preußischen Vorgang darin nicht folgte. Von Bayern war schon die Rede. Ich erwähne noch Braunschweig, wo im Jahr 1825 ein Realinstitut ins Leben gerufen wurde, in dem „der künftige Kaufmann, Ökonom, Soldat, Künstler, Forstbeflissene, Baumeister und Mechaniker alle Hilfs- und Vorkenntnisse erwerben könne, welche ihn in den Stand setzen, sein Fach nachher mit Nutzen zu betreiben und späteren ebenso störenden als kostspieligen Privatunterricht zu entbehren.“ Koldewey führt die Entstehung und das rasche Aufblühen dieser Schule darauf zurück, daß kurz zuvor „ein fanatischer Humanist“ die Leitung des Gymnasiums übernommen hatte und sich weigerte, Schüler zu den oberen Klassen desselben zuzulassen, die nicht auch im Griechischen das Ihrige leisteten. Die Konkurrenz wurde aber so gefährlich, daß man 1827 das anfangs private Realinstitut unter dem Namen eines Realgymnasiums mit dem humanistischen zu einem „Gesamtgymnasium“ verband, das nun aus drei Teilen, einem Progymnasium mit fünf Klassen und einem darüber sich aufbauenden Doppelinstitut, dem Obergymnasium mit fünf und dem Realgymnasium mit drei Klassen bestand. Dieses letztere hatte den Zweck, diejenigen zu bilden, welche den höheren Stufen des bürgerlichen Geschäftslebens, namentlich dem Kaufmannsstande und dem landwirtschaftlichen

Berufe zustrebten. Latein wurde hier nicht gelehrt. Freilich hatten seine Schüler auf dem Progymnasium fünf Jahre lang Latein gelernt. Allein da dies auf der lateinlosen Oberstufe wertlos und ungenützt blieb, so lockerte sich der Zusammenhang zwischen Real- und Progymnasium rasch, und jenes erhielt seine Schüler mehr und mehr aus den lateinlosen Bürgerschulen, so daß es eine durchweg lateinlose Anstalt wurde; die Gunst, dem Gymnasium als gleichberechtigt an die Seite gestellt zu sein, blieb ihm aber darum doch erhalten.

In Württemberg endlich sorgten Männer wie Klumpp als Mitglied des Studienrats für Gründung von Realschulen oder für Erweiterung schon bestehender Realanstalten, für die von Anfang an der gewerbliche Zweck stark betont wurde. Geräuschlos und verhältnismäßig rasch vollzog sich dieser Prozeß. Namentlich ist es charakteristisch, daß in den meisten kleinen Orten, wo eine Lateinschule bestand, neben diese auch eine Realschule von ähnlichem bescheidenem Umfang trat; und wenn schon im Anfang die eine der anderen Abbruch tat, so bildete sich doch bald ein friedlich schiedliches Nebeneinanderbestehen heraus. So wurde Württemberg mit einem Netz von Realschulen überzogen, das sich örtlich mit dem der Lateinschulen so ziemlich deckte, und das zur Hebung der allgemeinen Volksbildung und zur Erhaltung eines tüchtigen Bürger- und Handwerkerstandes nicht wenig beigetragen hat. Diese kleinen Schulen waren und blieben natürlich lateinlos; aber auch den großen Realanstalten in Stuttgart oder Ulm blieb dieser Charakter gewahrt, was sich hier um so mehr von selbst verstand, als ja das Griechische auch an den kleinen Lateinschulen nicht obligatorisch war, und selbst an den Gymnasien des Landes die Schüler davon unschwer dispensiert werden konnten. Ausdrücklich gerechtfertigt wurde diese Ausschließung des Lateinischen von den Realschulen durch Nagel in seiner durch Thierschs Angriffe auf den Realismus und die realistischen Anstalten hervorgerufenen Schrift „Die Idee der Realschule nach ihrer theoretischen Begründung und praktischen Ausführung“, 1840 erschienen. Nagel beruft sich dafür auf einen Ausspruch Fr. A. Wolfs: „wer nicht Gelehrter werden will, darf nicht mit alten Sprachen beschäftigt werden; denn eine oberflächliche Kenntnis taugt gar nichts“. Und doch könne die Realschule nicht mehr als eine solche geben, könne also ihre Schüler in den Geist des Altertums doch nicht einführen; dieser bleibe übrigens auch vielen Gymnasiasten, um nicht zu sagen: vielen Philologen verschlossen. Ebenso weist Nagel die Berufung auf den Vorteil zurück, den die Kenntnis des Lateinischen für die leichtere Erlernung des Französischen oder für das Verständnis fremder Redensarten und Wörter im Deutschen gewähren solle. Die formale Bildung endlich, die das Lateinische allerdings gebe, könne ebensogut auch durch einen richtig betriebenen Unterricht im Französischen erzielt werden.

So blieb der Streit in dieser Periode unausgetragen: die zwei Systeme der Realschule mit und ohne Latein — man könnte sie das preußische und das württembergische nennen — bestanden nebeneinander. Daß es möglich sein werde, den Gegensatz durch die Einrichtung einer neuen Schulgattung, des Realgymnasiums, zu überbrücken, sah man damals noch nicht.

Wenn Nagel auch noch den Vorwurf streift, daß es den Realschulen an einem Mittelpunkt fehle, wie ihn die Gymnasien an den alten Sprachen besitzen, und wenn die einen einen solchen Mittelpunkt in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern, andere in den modernen Sprachen suchten, so konnte dieser Vorwurf zwar vom Standpunkt der württembergischen Lateinschule oder des bayerischen Gymnasiums aus erhoben werden, in Preußen aber traf er bis zu einem gewissen Grade auch das Gymnasium selber mit, da ja hier den realistischen Fächern (dem Utraquismus) mehr als im Süden Konzessionen gemacht und Platz eingeräumt worden war. Und so wundern wir uns nicht, daß nicht bloß Nagel und Mager als Vertreter der Realschulen, sondern daß sich auch Schulze als Referent für das höhere preußische Unterrichtswesen gegen Angriffe von Thiersch zur Wehre setzen mußte. Doch das führt uns von der Realschule weg wieder hinüber zu den humanistischen Lehranstalten und vom Süden wieder hinauf in den Norden. Mit dem Bericht über den Streit zwischen dem bayerischen und dem preußischen Vertreter des Humanismus als über ein Vorspiel des bis auf die Gegenwart fortdauernden Schulkampfs beginnen wir aber besser den nächsten, letzten Abschnitt.

Außer den im Paragraph selbst genannten Schriften von Niethammer, Schmieder, Spilleke, Kern und Nagel vgl. noch Klumpp, Ueber die Errichtung von Realschulen, 1836. Scheibert, Das Gymnasium und die höhere Bürgerschule, 1836. Mager, Die deutsche Bürgerschule, 1840. Dazu vgl. Knabe, Französische Einflüsse auf das deutsche Realschulwesen, 1895. R. Hoffmann, Geschichte des Realschulwesens in Deutschland, in Schmids Gesch. d. Erziehung Bd. 5, 2; den Artikel „Realschulen" von Kramer und Wiese in Schmids Enzyklopädie Bd. VI und von Knabe und Fiedler in Reins Handbuch; weiter Wiese über Spilleke bei Schmid Bd. IX. und in der Allg. Deutschen Biographie Bd. 35; auch in seinen „Lebenserinnerungen und Amtserfahrungen" Bd. I, 1886. Koldewey a. a. O. Varrentrapp a. a. O. Rönne a. a. O. Artikel „Bayern" in Schmids Enzyklopädie Bd. I. — Einen Beitrag zur Geschichte der Gymnasialpädagogik nennt R. Arwed Pfeifer seine „Kritik der Schrift Fr. J. Niethammers: Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus" 1907. Mit dem Nachweis, daß die Schrift Niethammers der Kommentar zu seiner Schulordnung sei, die den Studienplan seines Vorgängers Wismayr ablösen sollte, also eine Streitschrift gegen diesen, kann der Verf. recht haben. Dagegen rennt er offene Türen ein, wenn er zeigen will, daß die Schrift Niethammers hinsichtlich des Inhalts jeder Originalität entbehre. Im übrigen hat der Eifer seiner Polemik gegen Niethammer, über dessen Schrift indessen hundert Jahre hingegangen sind, etwas Komisches oder — außer der Sache liegende, mir nicht verständliche Motive.

Fünfter Abschnitt.

Der Kampf um die Schulreform.

Von 1840 bis zur Gegenwart.

Vgl. hierzu H. v. Treitschke, Deutsche Geschichte im 19. Jahrhundert, und Th. Ziegler, Die geistigen und sozialen Strömungen des 19. Jahrhunderts, 2. Aufl., 1901.

1. Der Neuhumanismus hatte gesiegt, das Gymnasium war organisiert; alles schien in schönster Ordnung: da brach der Sturm los. Voran ging als Vorpostengefecht ein interner Streit zwischen Thiersch und Schulze, der doch schon ahnen ließ, was kommen würde. 1826 hatte Thiersch die erste Abteilung seines Werkes „über gelehrte Schulen mit besonderer Rücksicht auf Bayern“, wo er die Schulen einzurichten hatte, erscheinen lassen. Er zeigte sich hier als einen begeisterten Freund der klassischen Studien, denen er auf der Schule achtzehn von sechsundzwanzig Stunden angewiesen wissen wollte. Dagegen fand Joh. Schulze in einer Besprechung des Werkes, daß er um ihretwillen den Realien doch zu wenig Beachtung schenke, und wies dafür auf das in Preußen eingeführte System des Utraquismus hin. Das entfachte den Zorn des streitbaren Mannes: und so erschien in der dritten Abteilung jenes Werkes (1829) ein scharfer Angriff wie gegen des Württembergers Klumpp „falsche Vermittlung der humanistischen und realistischen Forderungen“, so gegen „die neue Lehrweisheit in Preußen oder die gleichmäßige Steigerung des klassischen und realistischen Unterrichts“. Was er an dieser tadelt, ist einmal die Enge des Zwecks, wonach „die Schule als Teil der Staatsmaschine betrachtet und darauf beschränkt werde, dem Staate die nötige Anzahl Diener des Altars, sowie die Gesetz- und Heilkundigen u. dgl. zu liefern“. Dagegen betont er als ihre wahre Bestimmung: „zur Menschlichkeit zu erziehen“. Fürs zweite aber glaubte er aus Schulzes Besprechung „die Allseitigkeit als die Macht durchschimmern zu sehen, welcher man hier huldige“. Preußen, sagt er, ist „mit allen seinen vortrefflichen Vorkehrungen und Aussichten im Begriffe, in diesem dampfmaschinenähnlichen Getriebe unermüdet tätiger Allseitigkeitsbeförderer mit der wahren Wissenschaft die wahre Bildung zu verlieren“. Es wird zu viel gelernt, die realistischen Lehrgegenstände erscheinen zu sehr mit den klassischen Sprachen „in gleicher Linie, Stärke, Bedeutsamkeit“; und „bei der alle Glieder der Schule durchdringenden Aufregung und Anspannung, welche durch eine ununterbrochene und das einzelne der Schule umfassende Oberaufsicht getrieben und durch die

strengste Kontrolle der Abiturientenprüfungen im Schwunge gehalten wird, sind die Klagen ebenso allgemein als gerecht, daß die Schüler, besonders in der oberen Klasse, den Anforderungen fast erliegen". Dabei wird die Grundbedingung aller wahren und höheren Bildung, die Teilnahme übersehen, die nur durch Sammlung der Tätigkeit auf wenige große und jeder Anstrengung würdige Gegenstände gezeitigt und stark erhalten werden kann; daran ist aber bei einer Jugend nicht zu denken, der „durch Überladung, Überspannung und Überbietung die Blüte der Regsamkeit zerdrückt, die Sammlung gestört, und die am Ende dieser Jagd und Hast in Erschöpfung und Ermattung versenkt" wird. Darum bedauert Thiersch die „alte durch diese Weisheit aus den Fugen gerückte Schulpforte", wo nun hinter der Mathematik sogar das klassische Studium zurücktreten müsse, und weist dagegen auf die Lateinschulen Württembergs hin, „jenes vom Genius der ächten pädagogischen Weisheit gesegneten Landes", die er als „das beste und segensvollste Erbe betrachtet, was Deutschland aus der früheren Zeit besserer und weiserer Urväter auf dem Gebiet der öffentlichen Erziehung in dieses Gewühl und Gewirr einer zum Schlechtern sich drängenden Gegenwart gerettet habe." Wie er dann selber in Bayern eben damals in streng humanistischem Sinn und Geist die lateinischen Schulen eingerichtet und sie namentlich auch von dem „Nebenfach" der Philosophie wieder frei gemacht hat, ist schon berichtet worden.

Hatte sich Thiersch im Namen der klassischen Studien gegen den preußischen Utraquismus ausgesprochen und dabei auch von einer Überbürdung der Schüler und einer Überspannung der an sie gestellten Anforderungen geredet, so kam bald darauf, im Jahr 1836, von medizinischer Seite her ein noch heftigerer, jedenfalls ein weit gefährlicherer Angriff. In der „medizinischen Zeitung" erschien ein kurzer Aufsatz des Medizinalrats Lorinser in Oppeln unter dem Titel „zum Schutz der Gesundheit in den Schulen". Er sieht in der Art des preußischen Schulunterrichts eine große Gefahr für die in unserem modernen Leben ohnedies gefährdete Gesundheit der Jugend. Die Vielheit der Unterrichtsgegenstände trage bei zur Verwirrung und Abstumpfung des Geistes, die Vielheit der Unterrichtsstunden (zweiunddreißig bis zweiundvierzig pro Woche) halte die naturgemäße Ausbildung des Körpers zurück, und die Vielheit der häuslichen Aufgaben verhindere, daß die beiden ersten Wirkungen auch außerhalb der Schule nicht wieder aufgehoben werden; die fleißigsten Schüler seien darum häufig die kränklichsten. Wir wissen heute, daß es nicht bloß medizinische Bedenken waren, die Lorinser so sprechen ließen: ihm als geborenem Böhmen mißfiel „das ganze alte Ultrapreußentum", wie es ihm u. a. auch in der Schule entgegentrat, und als Romantiker und Katholik bedauerte er den Geist des Unglaubens, der Aufklärung und des Protestantismus, von dem auch sie durchsäuert sei. Aber auf die Motive kam es ja zunächst nicht an. Der Artikel machte um seines Inhalts willen Aufsehen und namentlich auch auf den König Eindruck, gründliche Untersuchung wurde angeordnet, eine ganze Literatur pro und contra schloß sich an ihn an. Doch gelang es der preußischen Unterrichtsverwaltung zunächst noch einmal, den Sturm zu beschwören. Einzelne der gravierendsten Behauptungen Lorinsers

stellten sich als Übertreibungen heraus, Maßregeln zum Schutz der Gesundheit der Schüler waren bereits mehrfach getroffen und brauchten nur neu in Erinnerung gebracht zu werden, und der Normallehrplan, der eben deshalb jetzt (1837) erschien, sollte zeigen, wie man mit zweiunddreißig Wochenstunden das vorgeschriebene Ziel erreichen und wie man die Stunden auf die verschiedenen Fächer in angemessener Weise verteilen könne; endlich benützten Altenstein und Schulze diese Gelegenheit, um wie schon erzählt, die Einführung der lange verdächtigen und verpönten gymnastischen Übungen den Gymnasien wenigstens dringend anzuempfehlen. Schulze aber faßte bei diesem Anlaß in dem bereits früher erwähnten Zirkularreskript, dem „blauen Buch“, seine pädagogischen Anschauungen und methodologischen Grundsätze zusammen und suchte hier den preußischen Gymnasialunterricht positiv durch Darstellung dessen, was er wollte und leistete, zu rechtfertigen. Friedrich Wilhelm III. freilich ließ sich durch alles das nicht völlig überzeugen, sondern kam noch einmal auf die Übelstände zurück und sprach sich namentlich auch über den Unterrichtsbetrieb in den klassischen Sprachen tadelnd aus: doch hatte diese Kabinettsordre keine Wirkung mehr, da der König darüber wegstarb (1840), und sein Nachfolger anders dachte. Dagegen blieb der Stachel, daß sich den entschlossenen Verteidigern des preußischen Systems wie Mützell und Heinsius heraus aus den Reihen der Gymnasiallehrer selbst doch auch andere, darunter so hervorragende wie Spilleke und Köpke, entgegenstellten, die Lorinser Recht gaben, auch ihrerseits über die Vielheit der Unterrichtsgegenstände und über die geistige Übermüdung der Jugend klagten und auf Vereinfachung drangen. Und so schwankt ja noch heute das Urteil über Schulze als den eigentlichen Träger jenes Systems. Wer nur Augen hat für die Schattenseiten der Verstaatlichung und des Utraquismus, der mag ihn schelten, wie Paulsen[1]) dies nur allzu reichlich tut; wer gerecht urteilt, wird jene zwar auch sehen, aber mehr noch die Notwendigkeit und den Segen dieser aus dem Geist der Zeit herausgeborenen Maßregeln anerkennen und Schulze das Zeugnis nicht versagen, daß er in hohem und feinem Sinn und voll Verständnis für das Notwendige und für das Mögliche zugleich gehandelt hat. Er war ein Bureaukrat, aber ein Bureaukrat in großem Stil und voll tiefinnerlicher Hochachtung für Wissenschaft und Geist, wie Preußen an dieser Stelle nach ihm keinen mehr gehabt hat.

Schulzes Besprechung des Buches von Thiersch in den Jahrbüchern f. wissensch. Kritik 1827 Nr. 11 bis 14. Die Schriften zum Lorinser-Streit in Jahns Jahrb. f. Philologie XVI und XVIII; weiter s. Varrentrapp und Paulsen a. a. O. und den Artikel „Reform der Gymnasien“ von Schiller in Schmids Enzyklopädie Bd. VI.

2. 1840 bestieg Friedrich Wilhelm IV. und mit ihm die Romantik den preußischen Königsthron. Die Romantik war den heidnischen und griechischen Klassikern nicht hold, dazu war sie zu christlich, zu national und zu mittelalterlich; vollends zuwider war ihr der Geist der Freiheit, der im Griechentum und seiner Literatur ein ewiges Leben führt. Noch mehr freilich haßte sie die Hegelsche Philosophie um ihres „Rationalismus“ oder Panlogismus willen, zumal in einem Augenblick, wo die Hegelsche

[1]) Namentlich noch in seiner letzten Schrift („Richtlinien“ 1909), wo er ihn mit P. de Lagarde den „Provisor alles Giftes“ nennt.

Linke daraus die kühnsten Konsequenzen auch dem Christentum, seinen Ursprüngen und seinen Dogmen gegenüber zog. Verhaßt war ihr aber auch die realistische Naturwissenschaft, die eben damals einen immer bedeutsameren Aufschwung nahm und sich ebenfalls anschickte, die Frage zwischen Glauben und Wissenschaft zu stellen und den ersteren mit den Tatsachen und materialistischen Schlüssen dieser letzteren zu bedrängen.

Vor allem und zumeist aber traf die Ungunst der neuen romantischen Regierung doch die Hegelianer. Der altgewordene Schelling sollte sie an der Berliner Hochschule vom Katheder herab bekämpfen, und ihnen gegenüber Eichhorn, der an Stelle des eben verstorbenen Altenstein das Kultusministerium übernahm, eine ähnliche Rolle spielen, wie einst Wöllner mit seinem berüchtigten Religionsedikt zur Bekämpfung der Aufklärung. Schulze gehörte zu den verfemten Hegelianern, daher wurde sein Wirken auf dem Gebiet der Schule verdächtig, sein Einfluß trat zurück, und an seiner Stelle oder vielmehr neben und über ihm war Gerd Eilers (1788—1863) der Mann der Situation. In zweiter Linie waren es sodann die Realschulen, die man wegen ihrer Beziehung zu den Naturwissenschaften als Brutstätten eines unchristlichen und unkirchlichen, eines materialistischen und atheistischen Geistes kaum noch tolerierte, jedenfalls in keiner Weise förderte. Ihnen gegenüber waren sogar die Gymnasien noch besser angeschrieben. Ein Element der Romantik selbst kam ihnen zu gut, es war der Historismus. Unsere moderne Bildung steht in Kontinuität mit der mittelalterlichen Kirche und durch sie mit Rom, darum muß auch im Jugendunterricht die historische Kontinuität mit diesem gewahrt werden; und auf denselben Zusammenhang weist das römische Recht hin, das durch die historische Rechtsschule auch wissenschaftlich in den Mittelpunkt des juristischen Studiums gerückt wurde. Das war etwas. Nur freilich war es ein anderes, als der Neuhumanismus gemeint und gewollt hatte: ihm waren die Alten, besonders die Griechen die ästhetischen Vorbilder und Muster, zu denen man voll Verehrung, in fast religiöser Stimmung aufsah, sie galten als die Vertreter wahrer Menschenbildung, von denen sich der deutsche Geist erfüllen und zur Humanität erziehen lassen sollte. Mit dieser ästhetisch idealisierenden Wertschätzung war es jetzt vorüber, das Schönheitsideal der Romantik war ein anderes als das klassische, und das Humane und rein Menschliche war als ein Heidnisches und Unchristliches ohnedies verdächtig. So griff ein kühleres Verhältnis zum Altertum Platz, das der historischen Kontinuität und des historischen Verständnisses. Darunter mußten bald genug auch die Gymnasien und mußte das ganze Bildungsideal, das sie pflegen wollten, leiden. Namentlich wurde das Griechische von dieser Mißgunst getroffen, während das Lateinische als die Sprache der mittelalterlichen Kirche und der wichtigsten Rechtsquellen in Ehren blieb und nun wieder bevorzugt wurde.

Immerhin zeigte ein 1843 erschienener Artikel Rumpels in der von Eilers inspirierten Literarischen Zeitung „über das religiös-sittliche Bewußtsein der Philologen“, was diese pietistischen Epigonen der Romantik von dem durch Schulze begründeten Schulwesen in Wahrheit hielten. Das Ministerium Altenstein, hieß es hier, habe eine glaubens- und gemüt-

lose Verstandesbildung befördert; das religiöse Element des Unterrichts sei vernachlässigt worden, es werden in den Schulen Menschen erzogen, in denen nichts als „Bildung“, kaum eine Spur von Gesinnung, Tatkraft und Charakter zu finden sei; die Lehrer selbst aber machen den Unglauben zum point d'honneur, mit Betrübnis nehme man an ihnen eine zunehmende Verödung des Gemüts und leere Verständigkeit wahr, womit sich leicht ein materialistischer Sinn und gefühllose Selbstsucht verbinden. Angesichts solcher im Ministerium selbst gebilligter journalistischer Leistungen waren natürlich prinzipielle Änderungen auf dem Gebiet des Schulwesens zu erwarten, etwa im Sinn und in der Richtung des gegen die Vielwisserei der preußischen Gymnasien eifernden Thiersch; denn gerade damit war der König durchaus einverstanden. Allein da ihm die gotische Baukunst und das Nazarenertum in der Malerei mehr am Herzen lag als griechische Tempel und griechische Poesie, ihn Jerusalem mehr interessierte als Athen, so war ihm der eifernde Thiersch doch wieder zu philhellenisch, und überdies hielt er auf neue Lehrpläne und Verordnungen nichts, bekanntlich überhaupt nichts auf ein „Blatt Papier“ und auf bureaukratische Maßnahmen, und so ging von ihm nach dieser Seite eine Initiative nicht aus. Eichhorn aber und Eilers waren von sich aus nicht die Männer, um auf dem Gebiet der Schule etwas Neues zu schaffen: namentlich Eilers tritt uns in seinen Schriften als phantastischer Mensch und als vollendeter Dilettant entgegen. Daher begnügten sie sich, allerlei zu wollen und beschränkten ihre Tätigkeit im wesentlichen auf die Behandlung der Personenfragen. Wohin hier die Wünsche Friedrich Wilhelms IV. gingen, das hatte er schon als Kronprinz durch sein Eingreifen in die Besetzung von Universitätsprofessuren deutlich gezeigt, indem er die Berufung hervorragend tüchtiger, aber frei gesinnter Männer mehrfach zu verhindern wußte. In solchen Mißgriffen fuhr man nun fort und fügte überdies noch die Maßregelung der Hegelischen „Staats- und Kirchenverwüster“ hinzu. Daß man dabei nicht nur Universitätsprofessoren traf, zeigt die Behandlung Giesebrechts am Marienstiftsgymnasium in Stettin und die Absetzung des um die geistige Hebung und die äußere Besserstellung des preußischen Lehrerstands hochverdienten Seminardirektors Diesterweg in Berlin (1847), dem der König kurz zuvor aus Anlaß der Pestalozzifeier auch persönlich seine entschiedene Mißbilligung ausgesprochen hatte. Denn von Pestalozzi hieß es, er habe keinen Glauben gehabt; wie fromm er in Wirklichkeit gewesen ist, dafür hat man in den Kreisen der Orthodoxie noch heute kein Auge. Als allgemeine Maßregel von einiger Bedeutung finde ich aus dieser Zeit nur eine Verfügung, durch die sämtliche auf Realschulen zu gewinnende Berechtigungen von der Kenntnis des Lateinischen abhängig gemacht wurden. Damit wurde der Realschule der Unterricht im Lateinischen vollends definitiv und obligatorisch auferlegt. Ein Zeichen zugleich, daß die Ungunst gegen realistische Bildung doch noch stärker war, als des Königs Abneigung gegen bureaukratisches Reglementieren.

Da kam das Jahr 1848, die Eichhorn und Eilers verschwanden, und die Saat von Haß, die sie und noch so viele andere ausgestreut hatten, ging auch auf unserem Gebiet reichlich auf. Auch hier rief man alsbald

nach Reformen, nach Freiheit und Selbstverwaltung. Aber es war ein Frühlingssturm, der wie in der Politik, so auch für die Schule noch einmal vorüberging, um einer neuen Periode der Reaktion zu weichen. Und so ist aus den Revolutionsjahren von wirklichen Änderungen oder Fortschritten nicht viel zu berichten: Versammlungen und Resolutionen waren auch hier die Hauptsache. Immerhin war es von Wert, daß die Nationalversammlung in der Paulskirche zu Frankfurt eine ausgedehnte Kirchen- und Schuldebatte hatte und für Schulangelegenheiten und Volkserziehung sogar einen besonderen Ausschuß und in diesem wieder eine engere Sektion für die Volksschule einsetzte. Manches kräftige Wort über das Hörigkeitsverhältnis der Schule zur Kirche, über die bisherige Vernachlässigung der Volkserziehung als eine soziale Gefahr, über die Stellung der Lehrer als einer „Klasse verschämter Armer" verklang freilich einstweilen noch wirkungslos. Dagegen fand von den allgemeinen Grundsätzen, die in Artikel 5 und 6 der Grundrechte Freiheit der Wissenschaft, das Oberaufsichtsrecht des Staates über das Unterrichtswesen und die Unentgeltlichkeit des Unterrichts in den Volks- und Gewerbeschulen aussprachen, doch einiges in die preußische Verfassung von 1850 Aufnahme, jedenfalls bildeten sie schätzbares Material für die Zukunft. Auf dem Gebiet des höheren Unterrichts waren am interessantesten die Verhandlungen der sächsischen Gymnasiallehrer in Leipzig, weil hier in Hermann Köchly (1815—1876), der damals Lehrer an der Kreuzschule in Dresden war, ein wirklicher Gymnasialreformer zu Worte kam. Köchly hatte schon vor 1848 den Kampf um die Schulreform begonnen, jetzt glaubte er die Zeit zur Durchführung einer solchen gekommen. Er war ein Schüler Gottfried Hermanns, an philologischem Wissen und Können fehlte es ihm also nicht: aber er war zugleich ein modern gerichteter Mensch, der daher das philologische Studium mit den Bedürfnissen der Zeit in Einklang zu bringen bemüht war, deshalb war er mit Bewußtsein Vertreter des utraquistischen Systems und bedachte sich nicht, diesem zulieb Einschränkungen am philologischen Schulunterricht zu fordern. Er konnte dies um so leichteren Herzens tun, weil er mit dem bisherigen Betrieb der klassischen Sprachen in Sachsen, namentlich mit dem lateinischen Formalismus, der dort herrschte, wenig zufrieden war; und noch mehr deshalb, weil er zu dem Altertum — auch darin war er modern — anders stand als die Neuhumanisten: nicht als erster, aber am entschiedensten hat er damals das historische Prinzip ausgesprochen und vertreten. Auf der Leipziger Versammlung im Juli 1848 entwickelte er seine Anschauungen genauer dahin: das alte Gymnasium sei eine Lateinschule, sein Prinzip die lateinische Sprachbildung gewesen, darin habe es seinen Mittelpunkt gehabt. An die Stelle dieser Einheit sei inzwischen Vielheit und Zerfahrenheit getreten; daher sei ein neuer Mittelpunkt zu suchen, und das müsse — das Deutsche sein; um dieses her müssen sich die übrigen Bildungsmittel gruppieren, auf der einen Seite Naturwissenschaften und Mathematik, auf der andern die historisch-ethischen Disziplinen; so erst werde das Prinzip modern und universell. Daraus ergebe sich als Zweck der altklassischen Studien die Erkenntnis des Griechen- und Römertums in ihrer weltgeschichtlichen Bedeutung aus

den Quellen; könne man das nicht erreichen, so müsse man den altklassischen Unterricht fallen lassen; als Konsequenz ergebe sich daraus die Gleichstellung des griechischen mit dem lateinischen Unterricht und der Wegfall des Lateinischsprechens und der freien lateinischen Arbeiten. Auch dürfen die alten Sprachen nicht vor dem vierzehnten Jahr begonnen und müssen auf die neueren gegründet werden; durch solche quantitative Beschränkung werde der altklassische Unterricht qualitativ gehoben werden.

Diesen Gedanken schloß sich die Versammlung in ihrer Mehrheit an, nur der Vorschlag, die alten Sprachen erst auf die neueren folgen zu lassen, blieb in der Minderheit. Doch wurde Köchlys Antrag angenommen, wonach es wünschenswert sein sollte, daß wenigstens ein vaterländisches Gymnasium mit neun Klassen baldigst einen Versuch mit der Priorität des Französischen mache, damit die Erfahrung als Schiedsrichterin zwischen die streitenden Parteien trete. Wenn er sich gegen das Lateinsprechen und gegen lateinische Aufsätze erklärte, so wollte er darum doch Schreibübungen nicht abschaffen; nur müßten sich dieselben an die Lektüre anschließen und dürfen einzig den Zweck verfolgen, die Schüler in der Grammatik zu festigen, ihnen den Unterschied zwischen der Muttersprache und den alten Sprachen zum Bewußtsein zu bringen und von den Eigentümlichkeiten des gelesenen Schriftstellers eine klare Anschauung zu geben. Als einzelne wenigstens die Freiheit für das Lateinsprechen und den lateinischen Aufsatz reklamierten, erklärte er witzig und voll Hohn: natürlich wolle auch er dem Schüler, der nach seiner Neigung freie lateinische Arbeiten machen und sich im Sprechen üben wolle, dies ebenso gestattet wissen, wie die Anlegung von Schmetterlings- und Käfersammlungen! Endlich protestierte er auch dagegen, daß den Realschulen das Latein um seines formalen Nutzens willen als obligatorisch aufgenötigt werde. Daß sich an diese pädagogischen Debatten Beschlüsse zur Hebung des Standes der Gymnasiallehrer anschlossen, versteht sich in jener Zeit des Wünschens und Forderns von selbst.

Wie in Leipzig und Meißen die sächsischen, so tagten in Preußen die Gymnasiallehrer der Provinz Sachsen in Halle, die der Provinz Brandenburg in Berlin, und daran schloß sich dann im April 1849 die allgemeine preußische Landesschulkonferenz an, um zu beraten, inwieweit die höheren Lehranstalten einer der freieren Gestaltung des Staatslebens entsprechenden Reform bedürfen, und wie diese zu bewirken sei. Man dachte hier an eine Anstalt mit einem gemeinsamen dreiklassigen Unterbau mit Latein, über dem sich ein Obergymnasium für die gelehrten Studien von fünf und ein Realgymnasium ohne Latein ebenfalls von fünf Jahrgängen erheben sollte. Eine Minderheit beantragte dagegen vollständige Trennung, da die Realschulen noch nicht einig seien, ob das Lateinische einen notwendigen Unterrichtsgegenstand ihrer unteren Klassen bilden solle, und jedenfalls würde ein Untergymnasium mit Latein und ein darüber sich aufbauendes Realgymnasium ohne Latein ein bloßes Zusammenleimen zweier disparater Anstalten und eine Verkrüppelung der unteren ergeben, wenn das hier gelernte Latein oben nicht fortgesetzt und weiter benützt würde. Doch ist es um so weniger nötig, auf diese Verhandlungen oder auf die im September 1849 abgehaltene Konferenz von Hochschullehrern zur Beratung

einer allgemeinen Universitätsreform oder endlich gar auf ähnliche Anläufe in anderen deutschen Staaten näher einzugehen, da sie zunächst alle ebenso oder noch viel mehr als die Beratungen des Frankfurter Parlaments pro nihilo waren. Unter den Stürmen einer politischen Revolution, das zeigte sich 1848 in Deutschland wie im Jahr 1789 in Frankreich, ließ sich nicht nebenher auch noch die Schule reformieren.

Nur in Österreich kam es unter dem Einfluß der politischen Revolution zu einer solchen Reform. Hier war es freilich auch ganz besonders notwendig, daß etwas geschah. Die Gymnasien waren großenteils wieder in die Hände der geistlichen Orden zurückgefallen und ganz herabgekommen; alle Anläufe sie zu heben scheiterten an dem Mangel an Geld, an Lehrern und an gutem Willen oben. Jetzt beim Ausbruch der Revolution kam der Stein sofort ins Rollen. Franz Exner (1802—1853) entwickelte in seinen „Grundzügen des öffentlichen Unterrichtswesens in Österreich" einen umfassenden Reformplan und durfte ihn als Ministerialrat zusammen mit dem aus Berlin berufenen Hermann Bonitz (1814—1888) in leitender Stellung auch selber verwirklichen. 1849 ist der von ihnen ausgearbeitete Organisationsentwurf für die Gymnasien und Realschulen veröffentlicht, aber erst 1854 definitiv angenommen worden. In den beiden Männern, die mit dieser großen Aufgabe betraut waren, vereinigte sich in glücklichster Weise Wissen und Können, wissenschaftlicher Geist und pädagogischer Takt: Exner war ein pädagogischer Herbartianer, Bonitz ein gelehrter Philologe. Diese Mischung kam jetzt den österreichischen Gymnasien zugute. Diese hatten bis dahin und seit 1824 wieder ganz ausdrücklich in ihrem sechsjährigen Kursus den Typus der alten Jesuitenschule festgehalten; in den zwei daran sich anschließenden philosophischen Klassen wurde dann das Latein der sechs ersten Jahre vernachlässigt und das Gelernte vergessen, ebenso aber auch die in zwei kurzen Jahren anzueignenden Wissenschaften der Mathematik, Physik, Naturgeschichte, Geschichte und Philosophie nur gedächtnismäßig aufgenommen und nach bestandener Prüfung ebenfalls wieder vergessen. Dieser Typus wurde in dem nun endlich wirklich laïsierten Gymnasium definitiv verlassen, der Zerreißung in zwei Anstalten ein Ende gemacht, aber der Utraquismus darum doch nicht preisgegeben, sondern vielmehr in dem jetzt achtjährigen Gymnasialkursus planmäßig durchgeführt. Ausdrücklich wurde als „maßgebend für die Aufgabe des Gesamtgymnasiums der Begriff der höheren allgemeinen Bildung" bezeichnet und erklärt, daß diese Anstalt „einen vollständigen mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht im Ebenmaße mit den philologisch-historischen Disziplinen aufnehme, und daß ihr Schwerpunkt in der wechselseitigen Beziehung beider Gruppen von Unterrichtsgegenständen aufeinander liege". Dabei mußte sich — angesichts der geringen Zahl von wöchentlich zweiundzwanzig bis sechsundzwanzig Stunden in einer Klasse — das Lateinische erhebliche Einschränkungen gefallen lassen; die Übungen im Sprechen und der lateinische Aufsatz fielen weg, dafür wurde eine möglichst umfangreiche Lektüre klassischer Schriftsteller angeordnet; denn als Ziel galt „Kenntnis der römischen Literatur in ihren bedeutendsten Erscheinungen und des römischen Staatslebens, Erwerbung des Sinnes für stilistische Form der

lateinischen Sprache und damit mittelbar für Schönheit der Rede überhaupt". Umgekehrt wurde das Griechische an Stundenzahl und Bedeutung wesentlich erhöht, und ebenso der Muttersprache, der Mathematik, Naturgeschichte und Physik gebührend Zeit zugewiesen. Dagegen wurden im philosophischen Unterricht, an dem man in Österreich nie aufgehört hat festzuhalten, Metaphysik und Moralphilosophie beseitigt, über empirische Psychologie und Logik sollte im Gymnasium nicht hinausgegangen werden. In der Forderung, durch den Unterricht zugleich zu erziehen, sieht man zum erstenmal den Einfluß der Herbartschen Pädagogik auf einen staatlichen gymnasialen Lehrplan. Endlich wurde Hand in Hand mit einer Reform der Universitäten die Heranbildung der Lehramtskandidaten eifrig in die Hand genommen, Wien ging mit der Gründung eines philologischen Seminars unter Bonitz' Leitung und mit der Einrichtung eines physikalischen Instituts zu demselben Zwecke voran, andere österreichische Universitäten folgten nach.

So erfreulich und verheißungsvoll das alles war, so fehlte es doch von Anfang an nicht an Gegnern, der Klerus fürchtete für seine lang behauptete Herrschaft über die Schule, die Siebenbürgen für ihre nationale und kirchliche Selbständigkeit. Doch wurden von diesen letzteren auch sachliche Bedenken erhoben und verlangt, es möchte „der in dem Entwurf unverkennbar hervortretenden Überbürdung der Schüler durch Reduktion der sogenannten Realien auf die rechte Weise vorgebeugt werden, und das Studium der klassischen Sprachen, welches in dem Entwurf durch die ungewöhnliche Bevorzugung der Mathematik, der Naturwissenschaften und zum Teil der Geschichte gefährdet erscheint, einen erweiterten, seinen Bildungsmomenten entsprechenden Raum erhalten"; denn nicht darauf komme es an, w a s der Gymnasiast lerne, sondern o b er das L e r n e n lerne. Wie wenig tiefe Wurzeln aber alle diese Reformen gefaßt hatten, zeigte das Konkordat von 1855 mit seiner Bestimmung, daß „in den für die katholische Jugend bestimmten Gymnasien und mittleren Schulen nur Katholiken zu Professoren ernannt werden und der ganze Unterricht geeignet sein solle, das Gesetz des christlichen Lebens dem Herzen einzuprägen". Damit war der Meltau der Reaktion auf verheißungsvolle Anfänge gefallen und das Gedeihen im Keime erstickt und geschädigt. Der Bonitz-Exnersche Entwurf blieb freilich in Geltung, aber er wurde namentlich zugunsten der Ordensschulen vielfach so „mild und nachsichtig" durchgeführt, daß die Unterrichtserfolge sehr ungleichmäßig waren und an manchen Orten selbst hinter den bescheidensten Erwartungen zurückblieben. Als aber nach 1866 Österreich sich rasch erholte, im Innern erfolgreich die Bahn eines besonnenen Fortschritts einschlug und überdies das Verhalten des Papstes im Jahr 1870 das Konkordat wieder hinfällig machte, da konnte auch auf dem Gebiet der Schule zunächst energischer durchgeführt werden, was der Organisationsentwurf von 1849 gewollt und angeordnet hatte. Vertieft aber und auf das richtige Maß zurückgeführt wurde das alles durch die Lehrpläne von 1884 und 1900, die erfreulicher Weise keine wesentlichen Änderungen gebracht haben. Die ausführlichen Instruktionen, die jedesmal beigegeben waren, zeigten, wie günstig Bonitz auf die österreichischen Schulen und ihre Lehrer gewirkt hatte und wie

tüchtig hier unter der Anregung Exners pädagogisch gearbeitet worden war. Doch beklagten sich die Lehrer mit Recht, daß ihnen durch diese Instruktionen fast jeder Schritt und Tritt vorgezeichnet sei: es hing das einerseits mit dem österreichischen Bureaukratismus, andererseits aber auch mit dem Herbartschen Hinter- und Untergrund dieser Weisungen zusammen. Immerhin verdankt das österreichische Gymnasium diesen Lehrplänen und Instruktionen die Höhe, auf der es heute steht.

Ein Realschulwesen gab es vor 1848 in Österreich nicht, nur einige vereinzelte Realschulen. Auch ihnen kam der Reformeifer des Jahres 1848 zu gut; doch wollte es damit nicht in gleicher Wdise vorwärts gehen, da ihre Organisation längere Zeit ganz den einzelnen Kronländern überlassen blieb. Erst der zunehmende Aufschwung von Industrie und Gewerbe nötigte auch hier, dieser Schulgattung mehr Aufmerksamkeit zuzuwenden und sie durch den Normallehrplan von 1874 einheitlicher zu gestalten. Ihre Aufgabe wurde wie in Deutschland dahin bestimmt, allgemeine Bildung mit besonderer Berücksichtigung der mathematisch-naturwissenschaftlichen Disziplinen zu vermitteln und als Vorbereitungsanstalten für die höheren Fachschulen (Polytechniken u. dgl.) zu dienen. 1898 ist die humanistische Seite des Realschulunterrichts verstärkt und zur Vermeidung der Überbürdung durch ein zu Viel der Lehrstoff etwas verkürzt worden.

Auf dem Gebiet des Volksschulwesens gelang nach allerlei Anläufen zum Besseren und nach dem großen Rückschlag in den fünfziger Jahren das Beste durch das Reichsvolksschulgesetz vom 14. Mai 1869, das mit seinen dem Muster Badens nachgebildeten freiheitlichen Bestimmungen einen ganz gewaltigen Fortschritt bedeutet. Es gab Österreich, was Preußen heute noch nicht hat, eine wirklich allgemeine und eine simultane Volksschule; auch auf die Heranbildung eines tüchtigen Lehrerstands wurde eifrig Bedacht genommen. Aber daß mit dem Erlaß eines Schulgesetzes bei weitem nicht alles getan ist, das sieht man doch gerade hier. Für das volle Gedeihen einer von der Kirche unabhängigen allgemeinen Volksschule sind gerade in Österreich die politisch nationalen und die kirchlichen Hemmnisse viel zu groß; und so blieben namentlich die Bestimmungen über eine achtjährige Schulzeit und über die Simultaneität vielfach auf dem Papier. Um die Erziehung der Volksschullehrer machte sich seit 1868 namentlich Fr. Dittes (1829--1896) als Direktor des Pädagogiums in Wien verdient. Doch mußte er schon 1881 seinen Gegnern weichen, die nicht bloß im klerikalen, sondern auch im Herbartschen Lager zu suchen waren (er war ein Anhänger Benekes). Herbartianer waren und sind übrigens größtenteils auch die akademischen Lehrer, soweit sie sich für Pädagogik interessieren. Daß dies in Österreich mehr als anderswo der Fall ist, geht auf den Einfluß Exners zurück. Glücklicherweise fängt man aber neuerdings auch hier an, sich von diesem engen Anschluß an Herbart los zu machen und sich freier und selbständiger zu bewegen. In diesem Sinn sucht z. B. Alois Höfler die Psychologie Brentanos und die Werttheorie Meinongs für die Pädagogik zu verwerten.

Überblicken wir das alles, so werden wir doch nicht verkennen, wie viel in Österreich während der Regierung des Kaisers Franz Joseph unter

ungünstigen Verhältnissen für das ganze niedere und mittlere Unterrichtswesen geleistet worden ist.

Schiller, Artikel „Reform der Gymnasien" a. a. O. Varrentrapp a. a. O. Gerd Eilers, Meine Wanderung durchs Leben 6 Bde. 1856 ff. Ders., Zur Beurteilung des Ministeriums Eichhorn. 1849 (darüber G. Wendt in d. Preuß. Jahrb. V, S. 572 ff.). Ueber die Verhandlungen der sächsischen Gymnasiallehrer s. die Berichte in den N. Jahrb. f. Phil. 1848, 1849. Ueber Köchly Ernst Böckel, Hermann Köchly, 1904. Th. Ziegler, Die geistigen und sozialen Strömungen des 19. Jahrhunderts, 2. Aufl., 1901. Ueber Oesterreich vgl. die ersten Jahrgg. der 1850 gegründeten Zeitschr. f. d. österr. Gymn., die Artikel „Oesterreich-Ungarn" in Schmids Enzyklopädie und „Oesterreichisches Schulwesen" in Reins Handbuch 2. Aufl. Bd. 6. Strakosch-Grassmann, Gesch. des österreichischen Unterrichtswesens, 1905 und Fr. Teutsch, Die siebenbürgisch-sächsischen Schulordnungen. Bd. 2, 1892 (Mon. Germ. Paed. Bd. XIII). Stimmen über den österreichischen Gymnasiallehrplan vom 26. Mai 1884, gesammelt von K. F. Kummer. 1886. Pädagogischer Literaturbericht anläßlich des 25jährigen Bestandes des Reichsvolksschulgesetzes vom 14. Mai 1869. Wien 1894.

3. Auch für Deutschland bedeuten die fünfziger Jahre eine Periode stumpfer, bleierner Reaktion. Ihren Einfluß hatte natürlich auch die Schule zu spüren und unter ihr zu leiden. Die Klagen Rumpels über den unchristlichen Geist der höheren Schulen und der philologischen Lehrer wurden auf Pfarrkonferenzen und Kirchentagen wieder aufgenommen und durch den Hinweis auf die durch ihn verschuldete Revolution nun erst recht eindringlich und nachdrücklich gemacht. Und nicht bloß in Resolutionen erschöpfte sich dieser Protest, er ging zu Taten über, den unchristlichen Staatsgymnasien sollten christliche Privatgymnasien entgegengestellt werden. In Königsberg plante man ein preußisches National-Gymnasium, auf dem die Jugend zu wahrer Gottesfurcht und zum Patriotismus erzogen werden sollte; in Stuttgart gründete man ein „Privatgymnasium auf dem Grunde des christlichen Bekenntnisses und in der Kraft des christlichen Geistes", das jedoch, wohl infolge einer pädagogisch ungenügenden Direktion, schon nach acht Jahren wieder einging. Die wichtigste Gründung dieser Art aber war 1851 das „evangelische Gymnasium" in Gütersloh; Rumpel wurde Direktor, und Friedrich Wilhelm IV. gab ihm gewissermaßen persönlich die Weihe. „Es liegt in Ihrem Unternehmen," sagte er bei seinem Besuch der Anstalt, „eine schwere Anklage gegen die andern Lehranstalten; aber sie ist gerecht und wohl begründet; man kann sie nicht oft genug wiederholen. Viele dieser Anstalten sind glaubensbar. Man darf dies gerade in unserer Zeit aus falscher Weichlichkeit nicht verschweigen. Ich bin für Ihr Unternehmen mit meinem ganzen Herzen; es muß durchaus unterstützt werden." Heute ist Gütersloh ein „öffentliches" Gymnasium, dem noch immer der Ruf und Anspruch besonderer Christlichkeit zur Seite geht. Gegen diesen Anspruch aber und gegen jenen vom König ausdrücklich formulierten Vorwurf, der an sich schon in der Gründung solcher christlichen Privatgymnasien lag, glaubten die Gymnasiallehrer protestieren zu müssen. Aus dem Norden waren es Männer wie Wiese, Eckstein und Landfermann, aus dem Süden Bäumlein, Nägelsbach und Roth, die auf der Erlanger Philologenversammlung (1851) dagegen Einsprache erhoben und den alten Gymnasien das Prädikat der Christlichkeit nicht aberkennen lassen wollten. Ganz recht hatte ihre Resolution darin, daß „das Verhältnis der klassischen Literatur zum Christentum nicht als ein feindliches betrachtet werden müsse"; die Synthese zwischen dem Humanismus und den beiden

christlichen Kirchen war ja im 16. Jahrhundert vollzogen worden; und wenn auch der Neuhumanismus in gewissem Sinn „heidnischer“ war als der des 16. Jahrhunderts, notwendig war ein feindliches Verhältnis zwischen ihnen auch jetzt nicht: nur der dem Mönchtum verwandte Pietismus wollte das nicht einsehen. Daß freilich die Stimmung der Menschen um die Mitte des 19. Jahrhunderts im ganzen dem Christentum gegenüber eine andere geworden war, ist unbestreitbar; doch kann ich nicht finden, daß die Philologen dabei eine führende Rolle eingenommen oder sich vor allen anderen hervorgetan hätten. Dagegen war es nur halbe Wahrheit, wenn die in Erlangen Versammelten die klassische Literatur als „Vorstufe des Christentums“ bezeichneten und so den Streit und Gegensatz schiedlich friedlich beilegen wollten. So einfach liegen die Dinge in der Tat nicht. Allein zwei Jahre nach einer mißlungenen Revolution kommen nicht die freiesten Geister zum Wort, sondern — so war es auf den Kirchentagen — die reaktionären, oder bestenfalls — so war es in Erlangen — die vermittelnden und versöhnlichen Elemente. Ein wirkliches Verdienst aber haben sich diese letzteren dadurch erworben, daß sie den Angriffen der Reaktionäre auf die höheren Schulen durch ihre Taubeneinfalt, die sich in diesem Fall wie Schlangenklugheit ausnahm, die gefährlichste Spitze abbrachen.

Freilich ohne Schädigung ging es doch nicht ab. Das zeigte sich zuerst auf dem Gebiet der Volksschule. Auch hier sprach es Friedrich Wilhelm IV. aus, daß namentlich die Seminardirektoren einen Hauptteil der Schuld an den Ereignissen von 1848 tragen; man rief daher nach einer Umkehr von dem bisherigen Wege, redete von völliger Aufhebung der Seminarien und dachte daran, die Lehrerbildung, um sie recht „einfach“ zu machen, Landgeistlichen in die Hand zu geben. Soweit wollte der Reaktionsminister von Raumer doch nicht gehen, und so erhielt der Referent für das Volksschulwesen, Ferdinand Stiehl (1812—1878), den Auftrag, ohne Bruch mit der Vergangenheit durch zeitgemäße Änderungen die gewünschten Resultate herbeizuführen. Das war der Anlaß zu den berüchtigten drei Regulativen von 1854. Dieselben sind in ihren pädagogischen Bestimmungen besser als ihr Ruf, und ein Verdienst war es jedenfalls, daß durch sie die Seminare gerettet und ein dreijähriger Seminarkursus nun erst wirklich obligatorisch wurde. Dagegen wurde dem berechtigten Begehren der Volksschullehrer nach einer erweiterten und vertieften Bildung sowenig Rechnung getragen, daß diese vielmehr noch mehr eingeschränkt und auf das Allernotwendigste herabgesetzt wurde. Dadurch glaubte man die Lehrer gegen alle Anwandlungen des sündhaften Zeitgeistes gefeit. Ganz besonders schlimm aber war die Art, wie der Religionsunterricht betont und in den Mittelpunkt gerückt und doch zugleich durch die Überfülle des Memorierstoffs veräußerlicht und mechanisiert wurde, und schlimm auch die aufdringliche Betonung des konfessionellen Charakters dieses Unterrichts. Endlich mußte der erbauliche, für ein Ministerialreskript wenig geeignete Ton, in den diese Regulative mehrfach verfielen — als „Arabesken“ hat sie Stiehl selbst bezeichnet —, die Lehrer, auf die er berechnet war, notwendig ver-

stimmen, so daß ihre Beseitigung doch nicht mit Unrecht von der Lehrerschaft ersehnt und von liberaler Seite bald immer stürmischer verlangt wurde.

Was Stiehl auf dem Gebiet des Volksschulwesens, das sollte Ludwig Wiese (1806—1900) für die höheren Schulen sein und leisten. Vereinfachung und Christianisierung erschienen hier wie dort als die durch die Zeitverhältnisse gebotenen Ziele und Aufgaben. Aber Wiese war klüger als Stiehl und verstand seine Zeit besser: obgleich er dessen Regulative ausdrücklich gebilligt hatte, hat er in seinem Ressort auch als Mann der Reaktion die Fühlung mit der modernen Unterströmung nie ganz verloren und dieser immer wieder die nötigen Konzessionen gemacht. In Personenfragen freilich verfuhr er ähnlich wie seine reaktionären Vorgänger in den vierziger Jahren. Es ist ihm allerdings nachgerühmt worden, daß er „durchdrungen von dem Recht der Freiheit eines Christenmenschen die persönliche Überzeugung hochgestellt habe". Dagegen sprechen aber doch zu deutlich die Beispiele von solchen, die um ihrer persönlichen Überzeugung willen unter ihm sich haben Maßregelung oder doch Zurücksetzung gefallen lassen müssen: an einer markanten Stelle seiner „Lebenserinnerungen" erzählt er selber von einem Schulmann, der sich ein wohlbegründetes Renommee als geschickter Lehrer erworben habe: „Auf ihn rechnete ich für bedeutendere Stellen, bis ich wahrnahm, wie die moderne widerchristliche Bildung immer entschiedener die Richtung seines Sinnes und Geistes bestimmte." Das Bedenkliche dabei war nicht, daß er persönlich für sich „das Gedeihen des religiösen Lebens für gebunden hielt in den Banden des kirchlichen Bekenntnisses", sondern daß er in seinem Amt die Anstellung und Beförderung der Lehrer nicht von ihren wissenschaftlichen und pädagogischen Leistungen und ihrem sittlichen Charakter, sondern von ihrer Stellung zur Religion und zur Kirche abhängig machte. Daß durch diese Art zu christianisieren schwache Charaktere zur Heuchelei und starke Naturen erst recht in die Arme der Opposition getrieben und bitter gemacht worden sind, dieser Vorwurf ist der Verwaltung Wieses nicht zu ersparen; gerade hierin steht die Art seiner Amtsführung weit hinter der von Johannes Schulze zurück.

Viel glücklicher als in der auf Christianisierung abzielenden Behandlung der Menschen war Wiese in den auf Vereinfachung des höheren Unterrichts berechneten Verordnungen und Reformen. Doch ist es auch hier nicht ohne Bedenken, wenn er nach Niederlegung seines Amtes bekannt hat, daß seine amtliche Tätigkeit seinen pädagogischen Idealen nicht entsprochen habe; er wäre, meint er, „am liebsten zu der alten Einfachheit eines auf den Religionsunterricht, die alten Sprachen und die Mathematik beschränkten Lehrplans zurückgekehrt, um auf dieser Grundlage die weitere Ausbildung hauptsächlich dem eigenen Studium zu überlassen"; aber, fährt er fort, „wie wäre dies zu wagen gewesen, nachdem der moderne Bildungsbegriff, dessen Inhalt die Mannigfaltigkeit unseres geistigen Lebens ist, längst auch der Schule schon einen enzyklopädischen Charakter aufgenötigt hat?" Gewiß hat er damit Recht. Aber Unmögliches wollen und wünschen ist kein „Ideal", sondern eine Utopie; und ein Mann, der in leitender Stellung

durchweg anderes tut, als er wünscht und will, ist in seltsam zwiespältiger Situation und psychologisch, um nicht zu sagen: moralisch, doch nicht recht begreiflich.

Wie fand sich nun aber Wiese tatsächlich mit seiner Aufgabe ab? 1837 hatte Schulze den durch Lorinser entfesselten Sturm gegen die Gymnasien noch einmal beschworen; er war noch im Amt, als 1856 Lehrplan und Maturitätsprüfungsordnung einer Revision unterzogen wurden: der Urheber davon war aber diesmal nicht er, sondern Wiese. Ausdrücklich mußte dieser dabei zunächst anerkennen, daß sich der Normalplan von 1837 „seitdem im allgemeinen als zweckmäßig bewährt“ habe; eine Verminderung der Unterrichtsobjekte und des ihnen zu widmenden Zeitmaßes habe sich als unzulässig herausgestellt. Auch liege nicht in der Vielheit der Gegenstände ein Zersplitterndes und Lähmendes, wohl aber sei gegenüber dem Mangel an Einheit in der Mannigfaltigkeit eine größere Konzentration des gesamten Unterrichtsstoffes Bedürfnis. Es war dies eine in ihrer Formulierung doch wohl auf Herbart zurückgehende Forderung, in der Männer wie Landfermann, Lattmann, Ellendt u. a. mit Wiese völlig übereinstimmten. Dementsprechend sollten künftig die innerlich verwandten Fächer in eine Hand gelegt, die verschiedenen Tätigkeiten des Schülers auf demselben Gebiet in enge Beziehung zueinander gesetzt und durch Fachkonferenzen dafür gesorgt werden, daß die Lehrer einer Klasse ein deutliches Bewußtsein über die Pensa und Klassenziele und über ihr gegenseitiges Verhältnis zur Erreichung dieser Ziele haben. Namentlich sei der lateinische und der deutsche Unterricht in Sexta und Quinta mit zwölf wöchentlichen Stunden einem Lehrer zu übertragen, und die philosophische Propädeutik in Prima mit dem Deutschen zu verbinden. Verkürzt wurde — bezeichend für die reaktionäre Stimmung den Naturwissenschaften gegenüber — der naturgeschichtliche, vermehrt der französische und der Religionsunterricht. Das Ziel des altsprachlichen Unterrichts wird dahin bestimmt: „mittels einer grammatisch genauen und das Notwendige gründlich erörternden Erklärungsweise in die Denk- und Anschauungsweise des Autors lebendig einzuführen und mit dem Inhalt und Zusammenhang seines Werkes bekannt zu machen“. Ebensowenig grundstürzend waren auch die Veränderungen im Maturitätsprüfungsreglement vom 12. Januar 1856. Am lateinischen Aufsatz wurde festgehalten, an die Stelle einer Übersetzung aus dem Griechischen trat „ein kurzes und einfaches griechisches Skriptum, das lediglich dazu bestimmt sein sollte, die richtige Anwendung der erlernten grammatischen Regeln zu dokumentieren“. Als Zweck des Ganzen war nicht mehr angegeben: „auszumitteln, ob der Abiturient den Grad der erforderlichen Schulbildung erlangt habe“; vielmehr sollte das Urteil über seine Reife zu den Universitätsstudien „unter den Lehrern in den Vorberatungen soweit festgestellt sein, daß es in der Regel darüber unter ihnen keiner Debatte bedürfe, da für sie das auf längerer Kenntnis des Schülers beruhende Urteil die wesentliche Grundlage ihrer Entscheidung bildet, die Abiturientenprüfung aber dieses Urteil vor dem Repräsentanten der Aufsichtsbehörde rechtfertigen und zur Anerkennung bringen, sowie etwa noch obwaltende Zweifel lösen

und Lehrern und Schülern zugleich zum deutlichen Bewußtsein bringen soll, in welchem Maße die Aufgabe des Gymnasiums an denen, welche den Kursus desselben absolviert haben, erfüllt worden sei". Dieser letzte Zusatz in der sonst trefflich formulierten Zweckangabe war im höchsten Grad verhängnisvoll: dadurch ist die Abiturientenprüfung ein Examen und Prüfstein für Lehrer und Schüler zugleich und in den Händen gernegroßer Schulräte ein Machtmittel geworden, das Schrecken verbreiten, die Prima zu einem Ort hastender Examensarbeit und die Prüfung selbst zu einem Tag des Zitterns und Zagens für alle machen muß. Nicht in der Prüfung als solcher, wohl aber in diesem freilich schon von Fr. A. Wolf hervorgehobenen Nebenzweck lag hinfort ihr Schaden und ihr Fluch.

Artikel „Privatgymnasium" von V. Strebel in Schmids Enzyklopädie. Verhandlungen der Erlanger Philologenversammlung, 1851. Preußisches Volksschulwesen von Thilo Schneider in der Enzyklopädie und von Sander in der Gesch. d. Erziehung von Schmid 5, 3; Bender, Gesch. des Gelehrtenschulwesens ebendas. 5, 1. „Stiehl" in der Allg. D. Biographie von -e-!! L. Wiese, Lebenserinnerungen und Amtserfahrungen, 1886. Ders., Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen in Preußen; cf. über ihn meinen Artikel „Wiese und Binder" im Württemb. Korrespondenzblatt f. Gel. u. Realschulen Jahrg. 34, 1887, und den Aufsatz von B. Irmer im 4. Bd. von Wiese, „Das höhere Schulwesen in Preußen", 1902.

4. 1858 übernahm Prinz Wilhelm an Stelle des erkrankten Friedrich Wilhelm IV. die Regentschaft; damit kam für Preußen eine neue Ära, zunächst sogar — das erste und bis jetzt einzige Mal — ein liberales Ministerium. Ist es Zufall, daß die erste Aktion dieses neuen Regiments auf dem Gebiet der Schule eine Maßregel zugunsten der Realschulen war? Charakteristisch war es jedenfalls. Sie hatten in der Reaktionszeit der vierziger und fünfziger Jahre in Preußen ein kümmerliches Dasein gefristet, keine Gnadensonne hatte ihnen geleuchtet, sie waren höchstens geduldet worden. Es ist daher ein wirkliches Verdienst von Wiese, daß er in kluger Anpassung an die veränderten Zeitumstände den liberalen Kultusminister v. Bethmann-Hollweg für diese Schulen zu interessieren wußte und ihn bewog, ihnen eine feste Organisation zu geben, die denn auch durch die Unterrichts- und Prüfungsordnung vom 6. Oktober 1859 erfolgte. „Man verständigte sich darüber," erzählt er, „daß nach der Entwicklung der Wissenschaften und der Industrie, sowie nach vielen Anforderungen des bürgerlichen Lebens ein unabweisliches Bedürfnis vorhanden sei, neben der geschlossenen Einheit des Gymnasiallehrplans für höhere Bildungszwecke auch solche Schulen als berechtigt anzuerkennen, welche nicht den alten Sprachen, sondern vielmehr der Mathematik und den Naturwissenschaften eine zentrale Bedeutung im Kreise ihrer Unterrichtsgegenstände gewähren und unmittelbar für praktische Berufsarten vorbereiten." Und ganz gut hieß es in dem betreffenden Erlaß selber: „Für ihre Einrichtung ist nicht das nächste Bedürfnis des praktischen Lebens maßgebend, sondern der Zweck, bei der diesen Schulen anvertrauten Jugend das geistige Vermögen zu derjenigen Entwicklung zu bringen, welche die notwendige Voraussetzung einer freien und selbständigen Erfassung des späteren Berufes bildet. Sie sind keine Fachschulen, sondern haben es, wie das Gymnasium, mit allgemeinen Bildungsmitteln und grundlegenden Kenntnissen zu tun. Zwischen Gymnasium und Realschule findet daher

kein prinzipieller Gegensatz, sondern ein Verhältnis gegenseitiger Ergänzung statt. Sie teilen sich in die gemeinsame Aufgabe, die Grundlagen der gesamten höheren Bildung für die Hauptrichtungen der verschiedenen Berufsarten zu gewähren. Die Teilung ist durch die Entwicklung der Wissenschaften und der öffentlichen Lebensverhältnisse notwendig geworden, und die Realschulen haben dabei allmählich eine koordinierte Stellung zu den Gymnasien eingenommen.“ Tatsächlich aber war es mit dieser Koordination doch nicht so weit her. In dem preußischen Beamtenstaat des 19. Jahrhunderts beherrscht die Berechtigungsfrage das Schulwesen, Zuerkennung oder Aberkennung von Berechtigungen entscheidet daher über Existenz und Gedeihen einer Schulgattung. Das zeigte sich, wie wir gesehen haben, namentlich auch in den Anschauungen über die Aufnahme des Lateinischen in den Kreis der Unterrichtsgegenstände. Die Realschule des 19. Jahrhunderts war ihrer Idee nach lateinlos; die Beamtenqualität in Preußen aber war à tout prix an die Kenntnis des Lateinischen geknüpft, und so hatten sich die Vertreter dieser Schulen und die Magistrate der Städte wider besseres Wissen und Wollen dazu bequemen müssen, es auch in ihren Unterrichtsplan einzufügen. Wie verhielt sich dazu die Neuregelung von 1859? Sie gibt darauf ausführliche Antwort: „Einen wesentlichen und integrierenden Teil des Lehrplans der Realschule bildet das Lateinische als allgemein verbindliches Lehrobjekt.“ Diese Stellung gebührt der lateinischen Sprache wegen ihrer Wichtigkeit für die Kenntnis des Zusammenhangs der neueren europäischen Kultur mit dem Altertum und als grundlegende Vorbereitung des grammatischen Sprachstudiums überhaupt und insbesondere desjenigen der neueren Sprachen; auch die Schärfung des logischen Auffassungsvermögens „und somit auch des mathematischen Verstandes“ wird von der gründlichen Betreibung der lateinischen Grammatik und einem streng methodischen Verfahren beim Übersetzen aus dem Lateinischen und in dasselbe erwartet. Je weniger aber, heißt es dann weiter, „in der Regel die Schüler selbst von diesem Nutzen der Beschäftigung mit dem Lateinischen volle Einsicht haben, um so wichtiger ist es, daß sie gewöhnt werden, neben den übrigen Lehrgegenständen der Realschule, welche einen auch für sie leichter erkennbaren praktischen Vorteil haben, einem anderen aus Pflicht und um des allgemeinen geistigen Wachstums willen ihren Fleiß zuzuwenden“. Endlich aber die Hauptsache: „Bei fast allen den Realschulen zustehenden Berechtigungen wird Kenntnis des Lateinischen von den betreffenden Behörden ausdrücklich gefordert.“ Wie stimmt zu diesem naiven Eingeständnis des amtlichen Aktenstückes, worin ja schließlich doch der allein entscheidende Grund zu suchen ist, das große Wort von Wiese in seinen Lebenserinnerungen: „die Schulverwaltung könne die Sache immer nur so auffassen, daß sie den andern Behörden überlasse, welchen Wert für ihre Zwecke sie den Schulzeugnissen zugestehen wollen; sie könne sich durch Rücksicht darauf in ihren eigenen Anordnungen nicht bestimmen und sich durch allerlei Ansprüche an die Einrichtung des Lehrplans, mögen sie von Behörden oder aus dem Publikum kommen, nicht davon abbringen lassen, die Idee der Schule fest im Auge zu behalten“? War es aber nun „die Idee“ oder die Rücksicht auf die „Ansprüche der

anderen Behörden", jedenfalls wurde in den neunklassigen Realschulen das Lateinische mit 44 Stunden (in VI 8, in V 6, in IV 6, in III 5, in II 4, in I 3) für obligatorisch erklärt, und diejenigen Anstalten, welche lateinlos bleiben wollten, von den Realschulen erster Ordnung als solche zweiter Ordnung unterschieden. Damit hatte man plötzlich drei Schulgattungen, das humanistische Gymnasium und die Realschule erster und zweiter Ordnung, während die höheren Bürgerschulen nichts anderes waren als unvollständige Realschulen mit weniger als sechs Klassen.

So ist in Preußen das Realgymnasium (= Realschule erster Ordnung) entstanden — eine Realschule, um der Berechtigungen willen mit Latein, da dieses für sie Voraussetzung und Bedingung war. Die pädagogische Frage aber war die, ob mit den vierundvierzig Lateinstunden jene idealen Zwecke erreicht werden konnten, die den Berechtigungsgrund arabeskenartig umrankten. Es sollte Sicherheit der unentbehrlichen grammatischen Kenntnisse und Gewandtheit in der Anwendung erzielt, vor allem aber möglichst viel gelesen werden; dabei gehöre es zu den notwendigen Erfordernissen, gelesene Abschnitte als ein Ganzes zu überschauen und sich von ihrem Inhalt nach ihren Hauptteilen Rechenschaft zu geben. Für die Lektüre wurden Cäsar, Sallust, Livius, Ovid, Virgil nebst leichteren Reden des Cicero, aber auch Abschnitte aus der Germania und den Annalen des Tacitus und einzelne Oden und Stellen aus Horaz genannt. Das klingt hoch; wie es aber eigentlich gemeint war, zeigte auch hier wieder die Anweisung, den Schülern sollen „die in den allgemeinen Gebrauch übergegangenen lateinischen und aus dem Lateinischen und Griechischen abgeleiteten Bezeichnungen und Ausdrücke der wissenschaftlichen und amtlichen (sic!) Sprache" erklärt werden.

Gegenüber solcher opportunistischen Halbheit hielt Württemberg wie an seinen einfachen Lateinschulen und an seinem schwierigen „Argument" (Komposition), so auf der anderen Seite auch an seinen lateinlosen Realschulen fest und erzielte damit fortwährend gute Resultate. Daneben wurde aber auch hier aus ganz anderen Bedürfnissen heraus vorläufig ein Realgymnasium in Stuttgart gegründet. Dort hatte man nämlich nicht aufgehört, eine Anzahl von Schülern des humanistischen Gymnasiums vom Griechischen zu dispensieren; aus ihnen bildete man die sogenannten „Barbarenklassen", die, an Stelle des griechischen, englischen und etwas mehr naturwissenschaftlichen und mathematischen Unterricht erhielten. Allmählich entstand so eine vollständige Parallelanstalt, und es war nur eine Frage der Zeit, wann sie vom alten Gymnasium sich loslöste und selbständig wurde: dies geschah seit 1867, und nun organisierte Rektor Dillmann, ein Mann voll Tatendrang und Begeisterung, daraus ein Realgymnasium. Mit seinen einundneunzig Lateinstunden führte es den Namen eines Gymnasiums mit Recht, da auf ihm wirklich Tacitus und Horaz gelesen werden konnten; daneben fanden aber die Naturwissenschaften und vor allem die Mathematik eine ebenso intensive und eigenartig vertiefte Pflege. Das war endlich einmal wieder ein Neues, wirklich eine dritte Schulgattung neben dem Griechisch lehrenden Gymnasium und der lateinlosen Realschule, auf der das, was getrieben wurde,

gründlich und ganz gelehrt und den Bedürfnissen einer Übergangszeit durchaus Rechnung getragen wurde. Die Resultate waren denn auch, dank der verständnisvollen Förderung der Behörden und der Hingabe des meist aus jüngeren Männern zusammengesetzten Lehrerkollegiums, in hohem Grade erfreuliche.

Wiese a. a. O. und Artikel „Realschulen“ in Schmids Enzyklopädie von demselben. Dillmann, Artikel „Realgymnasien“ ebendas. und seine Schrift „Die Mathematik die Fackelträgerin einer neuen Zeit“, 1889. Steinbart, Art. Realgymnasien in Reins Handb. 2. Aufl. Bd. 7. Die hierzu und zum folgenden gehörigen preußischen Aktenstücke s. im Zentralblatt f. d. ges. Unterrichtsverwaltung in Preußen und bei Wiese, Das höhere Schulwesen in Preußen, Bd. I.

5. Dem preußischen Staat aber stellte eben jetzt der große Gang seiner weltgeschichtlichen Entwicklung neue und zum Teil recht schwere Aufgaben. 1866 fielen ihm eine Reihe neuer Provinzen zu, da galt es unter möglichster Schonung des bisher dort Bestehenden auch auf dem Gebiete des Schulwesens den Anschluss und die Assimilation an das in Preußen Geltende herbeizuführen. Es erschien das um so notwendiger, als ja die Schulen durch das Berechtigungswesen mit dem ganzen Staatskörper aufs engste zusammenhingen, und so sagt Wiese ganz richtig: „Was Vorstellungen, Rat und die Hinweisung auf den Segen guter Schulbildung bei den Ortsbehörden nicht vermochten, das haben die Berechtigungen gewirkt: um diese zu erreichen, sind viele der bestehenden Schulen reorganisiert, innerlich und äußerlich besser ausgestattet, hie da auch neue errichtet worden.“ Man wird das zugeben und die gute Wirkung dieser Seite der Verstaatlichung anerkennen können; aber andererseits hat diese politische Benützung des Berechtigungswesens gewiß auch verhängnisvoll dazu beigetragen, es noch mehr in den Vordergrund zu rücken, fast so, als ob die Schule um der Berechtigungsscheine willen da wäre, und so hat es Büreaukratismus und Uniformität verstärkt und vertieft. Umgekehrt hat der politisch enge Anschluß Badens an Preußen dort auch der Schule großen Segen gebracht, indem der 1867 nach Karlsruhe berufene Wendt die etwas rückständig gebliebenen badischen Schulen wesentlich nach preußischem Muster reorganisierte, sie aber durch pädagogisch fein ausgedachte Modifikationen zu echten Pflegestätten eines wahrhaft humanistischen Geistes machte.

Ähnlich wie über die Leistungen Preußens in den 1866 neu gewonnenen Provinzen wird auch über das weit Größere, den Einfluß der Einigung des Deutschen Reiches auf die Schulen im Jahre 1870/71 zu urteilen sein. Gewiß war es ein großer Tag, als zuerst 1868 die Delegierten der Staaten des Norddeutschen Bundes in Berlin, und vollends als im Jahr 1872 Vertreter der sämtlichen deutschen Schulverwaltungen in Dresden zusammentraten, um gemeinsame Interessen des höheren Schulwesens zu besprechen. Dabei konnte es sich freilich nicht darum handeln, alles zu uniformieren. Im Gegenteil, gerade jetzt, wo die politische Einheit glücklich errungen war, durfte man im Bildungswesen ohne Nachteil den echt germanischen Geist der Freiheit und der Mannigfaltigkeit pflegen, und zwanzig Jahre später haben auch manche norddeutsche Schulmänner es als ein Glück für Deutschland empfunden, daß damals nicht zu viel uniformiert, sondern dem selbständigen Wetteifer der einzelnen Glieder und ihrer individuellen Eigenart freier Spielraum gelassen worden ist. Einst-

weilen war die Hauptsache nur eine Verabredung über die Allgemeingültigkeit der in den verschiedenen deutschen Staaten ausgestellten Reifezeugnisse, die 1874 praktisch wurde. Schon 1871 war im Anschluß an die seit 1868 bestehende Bundesschulkommission eine Reichsschulkommission eingesetzt worden, die dem Reichskanzler technische Gutachten über die eingehenden Anträge auf Berechtigungen von öffentlichen oder Privatanstalten erstatten sollte; das ihr zugestandene Inspektionsrecht innerhalb des Reichsgebiets pflegt sie dagegen nicht auszuüben. Man kann bedauern, daß die Berechtigungsfrage der einzige Gegenstand dieser Kommission ist. Gewiß ist ihre einheitliche Regelung notwendig, und auch mancher sachliche Fortschritt hat sich gerade an die Prüfung solcher Ansprüche angeschlossen; aber es läßt sich doch nicht verkennen, daß durch diese bloß äußerliche Kompetenz die unserer Bildung so notwendige Mannigfaltigkeit zum Teil verkümmert worden ist, und die pädagogischen Ideale und Forderungen mehr und mehr hinter dieser Konkurrenz um die Berechtigungen zurücktreten müssen. Weil jede Schule diese für sich haben will, muß sie sich auch nach Schema A oder B oder C organisieren. Den lokalen Verhältnissen, der Individualität von Schulrektoren und Lehrerkollegien, dem pädagogischen Genie und dem pädagogischen Experiment ist dadurch überall das Recht sich geltend zu machen mehr oder weniger ganz entzogen worden. Das ist die Kehrseite fortschreitender Verstaatlichung und allgemeiner Reglementierung, und das ist für unser Bildungswesen kein Gewinn und kein Glück.

Noch eine bedeutsame Aufgabe stellte das Jahr 1870 der deutschen Schulverwaltung. In dem wiedergewonnenen Elsaß-Lothringen mußte das französische durch ein deutsches Schulwesen ersetzt und was durch Waffen wieder gewonnen war, durch geistige und moralische Mittel festgehalten werden. Natürlich handelte es sich hier nicht darum, pädagogisch Neues zu schaffen und zu experimentieren, sondern vielmehr das in Altdeutschland Bewährte einzuführen. Immerhin bedeutet die 1872 eröffnete Kaiser Wilhelms-Universität durch die weitgehende Ausbildung der seminaristischen Übungen, worin ihr inzwischen auch die andern deutschen Hochschulen gefolgt sind, einen Fortschritt in dem der Reformen vielleicht am meisten bedürftigen Universitätsunterricht. In den Schulen mußte den Übergangsschwierigkeiten, zu Anfang vor allem den Sprachverhältnissen, auch pädagogisch Rechnung getragen werden. Wenn dabei auch, namentlich in Personenfragen, manche Mißgriffe gemacht worden sind, so darf doch die deutsche Verwaltung mit Genugtuung auf das hier Geleistete zurücksehen. Das Wort von Wiese, daß die Verdienste des Mannes, der es auf seinen Vorschlag hin übernommen hatte, die Neugestaltung des höheren Schulwesens in Elsaß-Lothringen praktisch durchzuführen, des Ministerial- und Schulrats Baumeister, „in der Geschichte der Wiedervereinigung dieses Landes mit Deutschland eine bleibende Bedeutung haben“, kann ich aus eigener Kenntnis der Verhältnisse bestätigen. 1882 ist derselbe durch den Statthalter Freiherrn v. Manteuffel beseitigt worden, der bekanntlich in der Verwaltung Elsaß-Lothringens eine ähnlich verhängnisvolle Rolle gespielt hat wie Friedrich Wilhelm IV. in der Geschichte Preußens.

Romantiker wie dieser begünstigte er den damals noch durchaus französisch gesinnten katholischen Klerus und gab aus Abneigung gegen den ihm unbequemen Bureaukratismus wesentliche Rechte des Staates preis; und eitel wie er war, wollte er wie überall so auch als Schulreformator eine Rolle spielen. Es war glücklicherweise nur eine Episode; aber ihre Nachwehen spürt das Schulwesen des Reichslands bis zu dieser Stunde. Und an Schwierigkeiten aller Art fehlt es auch sonst nicht. So beruht z. B. die Forderung der Einführung des Französischen auch in den Volksschulen des Landes einerseits auf ganz realen und berechtigten Bedürfnissen und Gewohnheiten der Bevölkerung, denen gegenüber der Ausdruck „Bildungsschwindel“ nicht am Platz ist, und angesichts einiger französischer Unterrichtsstunden von „Verwelschung“ zu reden wäre vollends eine arge Übertreibung; andererseits aber kommen in diesem Verlangen allerdings stille Hoffnungen und Wünsche zum Ausdruck, die weder politisch noch pädagogisch Berücksichtigung finden dürfen; und durchführbar wäre die Sache heute mit einer dafür nicht vorgebildeten Lehrerschaft ohnedies nicht.

Im übrigen Deutschland, speziell in Preußen, wirkte die enge Verflechtung des Schulwesens mit dem Staat infolge des sogenannten Kulturkampfe's verhängnisvoll. Die höheren Schulen wurden in die Bewegung dadurch mit hereingezogen, daß die katholischen Bischöfe verlangten, die Lehrer, die dem Beschluß des vatikanischen Konzils widerstrebten und das Dogma der päpstlichen Unfehlbarkeit nicht anerkennen wollten, sollten nicht mehr als Katholiken angesehen und so gesinnte Religionslehrer aus ihrem Amte entfernt werden. Der Kultusminister von Mühler, der überhaupt nicht in die neuanbrechende Ära paßte, mußte im Januar 1872 dem Kampfminister Falk weichen, und an Wieses Stelle trat der unbefangen und sachlich denkende Bonitz. Für die Volksschulen wurden jetzt die Stiehlschen Regulative beseitigt, durch die „allgemeinen Bestimmungen für das Volksschul-, Präparanden- und Seminarwesen“ der Lehrplan reicher und freier gestaltet und nachträglich sanktioniert, was die preußische Volksschule bis dahin schon aus eigener Kraft, aber ohne viel Gunst und Förderung von oben geleistet hatte. Auch die Errichtung von Simultanschulen wurde begünstigt, leider aber versäumt, nach dem Vorgang Badens oder Hessens die Schulen prinzipiell zu simultanisieren. Dagegen gab der Staat durch das Schulaufsichtsgesetz von 1872 zu erkennen, daß er die Aufsicht über die Schule als seine Sache ansehe; doch ging man in der Praxis so vorsichtig zu Werke, daß von den zirka neunhundert Kreisschulinspektoren auch unter Falk noch keine zweihundert weltliche im Hauptamt angestellt wurden, die übrigen waren nach wie vor Geistliche im Nebenamt.

Auch von diesen Anfängen einer Zurückdrängung des geistlichen Einflusses auf die Volksschule und ebenso von dem Gesetz über die Vorbildung der Geistlichen wurden die höheren Schulen mitberührt. Dabei hätten sich die Unbequemlichkeiten, die der Konflikt natürlich auch für sie hatte, leicht ertragen lassen, wenn sie nur nicht — pro nihilo gewesen wären. Einen solchen Kampf muß man entweder nicht unternehmen oder siegreich durchführen. Als sich aber Bismarck 1879 durch die ungeschickte

Taktik der nationalliberalen Partei genötigt sah, mit dem Zentrum zu paktieren, wurde der Kampf eingestellt, der Führer desselben, Falk, mußte einem konservativen Nachfolger Platz machen, und von dem ganzen stolzen Schrankenbau der Maigesetzgebung ist nur noch wie ein rudimentäres Gebilde der Ausschluß der Jesuiten aus dem Gebiet des Deutschen Reiches übrig geblieben. Im Jahr 1892 hat dann der Volksschulgesetzentwurf des Kultusministers von Zedlitz-Trützschler gezeigt, wie weit der heutige Staat zu Konzessionen an die Kirche bereit ist; der konfessionelle Charakter der Schule war darin grundsätzlich festgelegt, und auch sonst den Ansprüchen der Kirche auf die Leitung der Schule, die Aufsicht über die Lehrer und die Gestaltung des Religionsunterrichts das größte Entgegenkommen gezeigt. Trotz der klerikal-konservativen Majorität im preußischen Landtag, die den Entwurf mit Jubel begrüßte, scheiterte er jedoch damals an dem entschlossenen Widerstand des gebildeten Mittelstands; und das energische Eingreifen der Universitätslehrer in diesen Kampf um die Volksschule bewies, wie sich inzwischen der Pestalozzische Gedanke von der Solidarität aller Bildungsinteressen und aller Bildungsstufen dem allgemeinen Bewußtsein aufgedrängt hatte und gerade auch von den Trägern wissenschaftlicher Bildung endlich anerkannt wurde. Anders 1906. Ein Gesetz über die Unterhaltung der preußischen Volksschulen benützte man dazu, zugleich auch ihre Konfessionalität gesetzlich festzulegen und damit der langsam fortschreitenden Simultanisierung der Schule auf lange hin einen Riegel vorzuschieben. Da die Nationalliberalen unter Führung eines protestantischen Geistlichen dieses Mal mit Konservativen und Ultramontanen gemeinsame Sache machten und die Intellektuellen nicht einig waren, so konnte man nun unter Studt und Bülow nachholen, was unter Zedlitz-Trützschler und Caprivi nicht gelungen war.

Weil aber das Ministerium Falk, um noch einmal zu diesem zurückzukehren, in erster Linie ein Kampfministerium war, so blieben die 1873 von ihm veranstalteten Konferenzen über die Gymnasien und Realschulen zunächst für die Praxis ohne nachweisbare Resultate; das durch die Verfassung von 1850 in Aussicht gestellte Unterrichtsgesetz kam auch jetzt wieder nicht zustande. Dagegen kam es 1882 unter seinem Nachfolger von Goßler wenigstens zu einem neuen Lehrplan für die höheren Schulen, dessen Verfasser derselbe Bonitz war, der dreiunddreißig Jahre zuvor das Schulwesen in Österreich mit Exner zusammen so erfolgreich organisiert hatte. Die Hauptabsicht bei dieser preußischen Neuordnung war, die realistische Seite des utraquistischen Systems, die in den Zeiten der Reaktion verkürzt worden war, wieder zu verstärken und dem Andrängen der naturwissenschaftlichen und medizinischen Kreise auf stärkere Berücksichtigung ihres Gebietes Rechnung zu tragen. Dafür mußte sich der Unterricht in den alten Sprachen erhebliche Einschränkungen gefallen lassen. Weniger davon betroffen wurde das Griechische, mit dem zwar künftig erst in Tertia statt wie bis dahin in Quarta begonnen werden sollte, das aber durch Vermehrung der Stunden in vier Klassen doch nur zwei Stunden verlor; auch hatte sich jenes Hinaufrücken in Baden bereits bewährt. Dagegen wurde das Latein um neun Stunden (siebenundsiebzig

statt sechsundachtzig) verkürzt, dabei aber doch im wesentlichen an den bisherigen Zielen festgehalten. Vom Wortschatz und von der grammatischen Sicherheit verstand sich das von selbst. Die Lektüre sollte gegründet sein auf sprachliche Genauigkeit und zur Auffassung des Gedankeninhalts und der Kunstform des Gelesenen führen: aus der ersteren Forderung ergibt sich „der formal bildende Einfluß dieses Unterrichts, aus der anderen der Anfang derjenigen Entwicklung, welche in ihrer Vollendung als klassische Bildung bezeichnet wird“. Gewarnt wird vor allem vor dem „Abweg“, der also bis dahin vielfach begangen worden war, die Erklärung der Klassiker in eine Repetition grammatischer Regeln und eine Anhäufung stilistischer und synonymischer Bemerkungen zu verwandeln. Ausdrücklich wird auf den früheren Zweck verzichtet, daß die Schüler des Gymnasiums die lateinische Sprache zum Organ für den Ausdruck ihrer Gedanken machen können. Wenn gleichwohl am lateinischen Aufsatz als einem integrierenden Teil des lateinischen Unterrichts in den oberen Klassen und an Übungen im mündlichen Gebrauch dieser Sprache festgehalten wurde, so war das eine Halbheit, die sich rächen mußte; und wenn vollends daneben noch die württembergische Sitte, schwierigere Abschnitte aus modernen Schriftstellern in das Lateinische übersetzen zu lassen, empfohlen wurde, so war das des Guten entschieden zu viel und widersprach geradezu der Vorschrift, daß sich die schriftlichen Übungen nur innerhalb des durch die Lektüre zugeführten Gedankenkreises und Wortschatzes bewegen sollten. Zu diesem letzteren glaubte man sich deshalb genötigt, weil bei der Abiturientenprüfung eine „Übersetzung“ aus dem Deutschen ins Lateinische verlangt wurde, wogegen allerdings das griechische Skriptum zur Abwechslung wieder einmal wegfiel und man sich mit einer Übersetzung aus dem Griechischen ins Deutsche begnügte. Durchaus erfreulich wirkte dagegen die von Bonitz gelassene Freiheit in der Auswahl dessen, was in die Gymnasiallektüre aufzunehmen sei. Hier soll sich der Fortschritt pädagogischer Erwägung und Einsicht geltend machen, daher werden Fach- und Direktorenkonferenzen sowie Abhandlungen in Fachzeitschriften immer aufs neue das Richtige zu suchen haben.

An den Lehrplan der Gymnasien schloß sich der der Realschulen an. Jetzt erhielten auch in Preußen die Realschulen erster Ordnung den Namen „Realgymnasium“, und weil am Namen auch die Sache mit zu hängen pflegt, wurde ganz korrekt die Zahl der Lateinstunden um zehn, von vierundvierzig auf vierundfünfzig erhöht; denn es hatte sich herausgestellt, wie das die Erläuterungen unumwunden anerkannten, daß „die Erfolge des lateinischen Unterrichts weder dem Maße der auf denselben verwendeten Zeit noch insbesondere der Bedeutung entsprachen, welche diesem Unterricht in der gesamten Lehreinrichtung dieser Anstalten zugewiesen ist“, und daß es namentlich in den obersten Klassen „nicht ausreichend gelungen war, die in den unteren und mittleren erworbenen grammatischen Kenntnisse in sicherem Besitze der Schüler zu erhalten und sie zu befriedigender Sicherheit und Gewandtheit im Übersetzen der Schriftsteller zu führen“. So hatte sich erfüllt, was sich 1859 mit Sicherheit hatte voraussehen lassen, und es war ein großes Verdienst von Bonitz, daß er dies

ganz offen zugab und die bessernde Hand an diese mangelhafteste Stelle des preußischen Realgymnasiums legte. Endlich traten auch die lateinlosen Realschulen von neunjähriger Lehrdauer (Oberrealschulen) als Schulen allgemeiner Bildung prinzipiell gleichwertig neben Gymnasien und Realgymnasien; dabei suchte man sie ausdrücklich vor der Gefahr zu bewahren, „durch eine überwiegende Hingebung an die mathematisch-naturwissenschaftliche Seite des Unterrichts den Charakter von Fachschulen anzunehmen“. Den lateinlosen höheren Bürgerschulen aber wollte man ihre „segensreiche Wirksamkeit auf weite Kreise“ dadurch sichern, daß man dem Streben nach einer Steigerung ihrer Lehrziele entgegentrat. Das Beispiel von Württemberg mit seinem Netz von kleinen Realschulen konnte lehren, welcher Gewinn und Vorteil für den Bildungsstand des kleinen Bürgertums in der Selbstbeschränkung solcher Schulen liegt. Es kam nur darauf an, ob nicht auch diesmal wieder die Rücksicht auf die Berechtigungen das Aufkommen der damit minder oder gar nicht ausgestatteten Schulen hemmen würde. Schmollers Klagen aus dem Jahr 1881[1]) über das Zurückbleiben Preußens in der Entwicklung des ganzen gewerblichen Schulwesens hinter Sachsen, Württemberg und Baden mußten mahnen, darin und ebenso in dem damit zusammenhängenden Realschulwesen Versäumtes mit Energie einzuholen; sie zeigten aber auch, wie schwierig es ist, ausreichende Mittel dafür zu gewinnen und Vorurteile der Bevölkerung zu überwinden. Denn in der Vorliebe für lateinische und in der Abneigung gegen die „weniger vornehmen“ lateinlosen Schulen tritt die ganze Einseitigkeit in den Anschauungen des Beamtenstaats und tritt auch der Mangel an wahrhaft sozialem Geist in den höheren Schichten der Gesellschaft deutlich zutage.

Wiese, Das höhere Schulwesen in Preußen II, III und IV, und ders., Lebenserinnerungen und Amtserfahrungen. H. Schiller, Reform der Gymnasien a. a. O. Paulsen a. a. O. und die betr. Jahrgänge des Zentralblattes f. d. ges. Unterrichtsverwaltung in Preußen. Zur Simultanschulfrage vgl. meine anläßlich des Kampfes um das preußische Schulunterhaltungsgesetz geschriebene Broschüre „Die Simultanschule“, 1905.

6. Noch eine andere wichtige Frage drängte sowohl unter Wiese als unter Bonitz zu Versuchen einer Regelung: es war das Problem der richtigen Vorbildung der höheren Lehrer, das hinter den von ihnen beiden ausgearbeiteten Prüfungsordnungen für die Kandidaten des Lehramts an den höheren Schulen von 1866 und von 1887 stand. Das alte Reglement von 1831 erwies sich, namentlich angesichts der immer mehr um sich greifenden Arbeitsteilung auch auf dem Gebiete der Wissenschaft und speziell in den philosophischen Fakultäten unserer Universitäten, als veraltet. Wiese machte daher 1866 den Versuch, die beiden Gesichtspunkte der allgemeinen Bildung und der speziellen Fachausbildung miteinander zu vereinigen. Für jene sollte eine Prüfung in „allgemeiner Bildung“ sorgen, d. h. in Religion, Geschichte und Geographie, in Philosophie und Pädagogik und in Sprachkenntnissen, für diese die wissenschaftliche Prüfung in den von dem Examinanden gewählten Fächern, wobei übrigens die möglichen Kombinationen genau vorgeschrieben waren.

---

[1]) Gustav Schmoller, Das untere und mittlere gewerbliche Schulwesen in Preußen, erstmals 1881 erschienen, 1890 in seine Reden und Aufsätze „zur Sozial- und Gewerbepolitik der Gegenwart“ aufgenommen.

Die neue Ordnung von 1887 hielt an diesen beiden Gedanken im allgemeinen fest. Die Bemerkungen dazu klingen allerdings so, als ob die Ermittlung der allgemeinen Bildung überhaupt wegfallen sollte; und das war auch die persönliche Meinung von Bonitz, der sich dafür auf Marburg berufen konnte, wo diese Prüfung nur in Ausnahmefällen vorgenommen wurde, wenn der Kommission bestimmte Zweifel an der ausreichenden allgemeinen Bildung des Kandidaten entstanden, und wo sich doch aus dieser weitreichenden Ermächtigung nachteilige Folgen nicht ergeben hatten. In Wirklichkeit aber wurde auch jetzt wieder eine Prüfung in Philosophie und Pädagogik, in christlicher Religionslehre und in deutscher Sprache und Literatur angeordnet, also nur das Maß der Prüfungsgegenstände für die allgemeine Bildung etwas eingeschränkt. Daß dadurch gebessert, aber Verfehltes doch nicht wirklich gut gemacht wurde, liegt auf der Hand; namentlich ist die Prüfung in Religion ein rudimentäres und völlig zweckloses Überlebsel aus der Zeit, wo die Schule, auch die höhere, noch in Abhängigkeit von der Kirche stand. Und ob es zu loben war, daß die Feststellung der Kombinationen von Hauptfächern mit bestimmten Nebenfächern aufgehoben und von einer Aufzählung der einzelnen Kombinationen überhaupt Abstand genommen wurde, konnte doch gefragt werden. Nur daran wurde festgehalten, daß die beiden Hauptfächer demselben Unterrichtsgebiet angehören müssen, um so der bedenklichen Anschauung vorzubeugen, daß die Lehrbefähigung auf dem Nachweis einer beliebigen Summe von Kenntnissen beruhe, die unter sich in keinem inneren Zusammenhange zu stehen brauchen.

Nicht beseitigt dagegen, sondern eher noch entschiedener betont wurde die Abstufung der im Zeugnis zuerkannten Lehrbefähigung nach den verschiedenen Gymnasialklassen, indem man dieselbe erwerben konnte für die unteren, mittleren oder oberen Klassen; daneben unterschied man je nach diesen Lehrbefähigungen in den einzelnen Gegenständen Oberlehrer- und Lehrerzeugnisse. Aber gerade an diesem Punkt trat das Problem der Lehrerbildung zutage. Bis auf Fr. A. Wolf und noch länger, in Württemberg bis in die sechziger Jahre des 19. Jahrhunderts herein, hatte gegolten, daß der Theologe als solcher auch zum höheren Lehramt befähigt sei. Dieses Vorurteil war nun beseitigt; man wußte, daß auch zu diesem Amt ein eigenes Studium, gründliche philologisch-historische oder mathematisch-naturwissenschaftliche Fachbildung notwendig sei. Aber genügte das? Auch die Altertumswissenschaft ist Wissen, und beim Lehrer handelt es sich auch um ein Können. Das war nun nicht schlimm, solange die großen Philologen, ein Wolf so gut als ein Gesner, sich die Heranbildung von Schulmännern angelegen sein und es an Consilia Scholastica nicht fehlen ließen; auch liegt fraglos in der Beschäftigung mit den Sprachen als solcher schon ein zum Lehren und Unterrichten anleitendes Element; und endlich muß der Mensch wie zu jeder Kunst, so auch zum Erziehen und Lehren das Beste, Anlage und Herz, von Haus aus haben und mitbringen. Allein alles das reicht doch nicht aus; und dazu kamen mit der Zeit noch einige die Sache erschwerende und komplizierende Umstände. Neben den Philologen bedurfte man immer mehr auch der mathematischen und naturwissenschaftlichen Lehrer, und diesen fehlte

zunächst noch jenes im Gegenstand selbst liegende pädagogische Moment und fehlte vor allem die dem Sprachunterricht zugute kommende vierhundertjährige Tradition. Aber auch die Philologie rückte der Schule allmählich ferner. Ihre Methode und ihr Betrieb wurde immer wissenschaftlicher und subtiler, und ihre Vertreter auf den Universitäten dünkten sich vielfach, in seltsamer Verkennung der einen ihrer beiden Aufgaben, des Forschens und des Vorbereitens auf den Beruf, zu vornehm und zu gut, Gymnasiallehrer auszubilden; sie betrachteten sich als Priester der Wissenschaft, nicht als Erzieher von Lehrern.[1]) Und endlich wurde, was den Gymnasiallehrern an solchem lernbaren Können abging, dadurch besonders sichtbar, daß bei den Volksschullehrern und in ihren Seminarien die Technik des Unterrichts, namentlich unter dem Einfluß der Herbartschen Pädagogik, in wahrhaft virtuoser Weise ausgebildet war, und somit jene oft in den elementarsten pädagogischen Handgriffen hinter ihren Vorschulkollegen aus dem Volksschullehrerstand weit zurückstanden.

Nun hatte in Preußen freilich schon 1826 Joh. Schulze das Probejahr eingerichtet, durch das der Kandidat seinen künftigen Beruf in seinem ganzen Umfang kennen lernen, seine Kraft für denselben üben, und durch das der Aufsichtsbehörde ein Urteil über seine praktische Befähigung ermöglicht werden sollte; auch viele andere deutsche Staaten hatten diese Einrichtung angenommen. Allein sie erwies sich mehr und mehr als unzureichend. Fehlte es an Lehrern, so beschäftigte man die jungen Leute alsbald von der Universität weg mit der vollen Aufgabe einer Lehrerstelle, und die Direktoren hatten in der Mehrzahl bei der wachsenden Last bureaukratischer Schreibarbeit keine Zeit, oft auch weder Neigung noch Geschick, sich ihrer anzunehmen; so waren die meisten naturalistisch völlig sich selber überlassen. Obgleich dies auf Direktoren- und Lehrerkonferenzen wiederholt anerkannt wurde, blieb es doch sowohl unter Wiese als unter Bonitz beim Alten. Ein Versuch des letzteren, durch Einführung eines zweiten praktischen Examens nach dem Schluß des Probejahrs diesem aufzuhelfen, scheiterte an dem Widerstand des um Mittel dafür angegangenen preußischen Landtags und wäre wohl auch ohne eine innerliche Umgestaltung des Probejahrs wirkungslos geblieben: eine Prüfung allein tut es wirklich nicht. Besser waren diejenigen Kandidaten daran, welche Mitglieder eines der wenigen pädagogischen Seminarien waren, die es in Preußen namentlich an den Sitzen der Provinzialschulkollegien gab; doch war z. B. das alte Gedikesche Seminar in Berlin nach und nach aus einem pädagogischen zu einer Fortsetzung der philologischen Universitätsseminare geworden, und diese verzichteten ja längst schon grundsätzlich auf jedes andere als ein rein gelehrtes Tun.

Solchem pädagogischen laissez aller laissez faire gegenüber fehlte es nicht an Stimmen, die eine Ergänzung dieser Lücke verlangten und die Errichtung von seminaristischen Kursen für die angehenden Lehrer auch der höheren Schulen forderten. Doch gingen von Anfang an die Meinungen über die Frage auseinander, ob diese Seminarien an die Universitäten oder

[1]) Zuletzt noch hatte sich von Wilamowitz-Möllendorff in einer Göttinger Festrede „Philologie und Schulreform“ (1892) ganz schroff auf diesen Standpunkt gestellt.

nach Absolvierung der Studienzeit an Gymnasien anzulehnen und anzugliedern seien. In der Theorie ließ sich das nicht entscheiden, hier mußte experimentiert werden. Das geschah zunächst von Herbartscher Seite. In Jena war es Stoy, in Leipzig Ziller, die privatim pädagogische Seminarien mit Übungsschulen einrichteten. Um die höheren Schulen aber erwarb sich in dieser Beziehung das größte Verdienst O. Frick in Halle, der als Direktor der Franckeschen Anstalten an das alte seminarium praeceptorum Franckes anknüpfte und dasselbe 1881 wieder herstellte. Theoretische Unterweisung der Kandidaten verband sich hier mit praktischer Anleitung durch Hospitieren, Besuch von Musterlektionen und eigenes Unterrichten unter Aufsicht und Kontrolle. Das imponierende Wesen Fricks, seine bestimmte Art, seine reiche pädagogische Erfahrung und sein didaktisches Wissen taten dabei das Beste. In ähnlicher Weise hatte H. Schiller in Gießen seit 1876 ein pädagogisches Seminar eingerichtet, das mit der Zeit eine immer festere und geschlossenere Gestalt namentlich auch dadurch annahm, daß sich das Lehrerpersonal seines Gymnasiums allmählich fast völlig aus ehemaligen Schülern des Seminars selbst zusammensetzte und so ganz in die Intentionen seines Direktors einging.

Die Erfahrungen dieser Versuche erschienen der preußischen Unterrichtsverwaltung so günstig, daß sie sich 1890 entschloß, neben und vor dem Probejahr für alle Kandidaten des höheren Lehramts ein Seminarjahr einzuführen, das an einem Gymnasium abzuleisten ist und die Bestimmung hat, die Kandidaten „mit den Aufgaben der Erziehungs- und Unterrichtslehre in ihrer Anwendung auf höhere Schulen bekannt zu machen und sie durch Anleitung zu eigenen Unterrichtsversuchen zur Wirksamkeit als Lehrer zu befähigen“. 1891 schloß sich auch Württemberg diesem Vorgang an. Die Berichte über diese Einrichtung lauten ja im allgemeinen günstig, obwohl es schon in der Verordnung vom 15. März 1890 nicht an Mißgriffen gefehlt hat und doch gefragt werden kann, ob immer eine genügende Anzahl von Direktoren vorhanden ist, die das für die Leitung eines solchen Seminars notwendige Interesse und die vorausgesetzte „besondere Bewährung auf dem Gebiete der Pädagogik und Didaktik“ haben. Auch ist die Gefahr des pädagogischen Drills, der Ertötung der Individualität des jungen Mannes, des streberhaften „wie er räuspert und wie er spuckt“ hier viel weniger zu vermeiden, als dies in Universitätsseminarien der Fall wäre.[1] Der Zusammenbruch des Schillerschen Systems in Hessen hat das deutlich gezeigt. Und so haben Sachsen und Thüringen (Rein in Jena) lieber an den Universitätsseminarien festgehalten, Baden sich auf die Einrichtung freierer praktischer Übungen für Studenten beschränkt. Elsaß-Lothringen ist der einzige größere deutsche Staat, der für die praktische Ausbildung seiner jungen Lehrer noch immer gar nichts tut, sondern sich mit dem veralteten Probe-

[1]) In solchen Bedenken bin ich neuerdings bestärkt worden durch das aus der Praxis hervorgegangene Buch von Neff. Das pädagogische Seminar, München 1908, worin mir wirklich des Drills und der Aeußerlichkeit zuviel ist. Daß sich nicht alle Seminarunterweisung davon so frei halten könne wie O. Jägers Vorträge über „Lehrkunst und Lehrhandwerk“ (1897), dessen bin ich mir natürlich wohl bewußt. Den Erfahrungen von oben stelle ich übrigens auch solche von unten gegenüber, die meine Zweifel immer aufs neue wachrufen.

jahr begnügt. Dagegen scheint es mir weder pädagogisch notwendig noch sozialpolitisch gerechtfertigt, daß in Preußen das Probejahr neben und hinter dem Seminarjahr fortbesteht, auch nicht als „Stauvorrichtung“ bei großem Andrang.

Daß es Herbartianer waren, von denen diese Bewegung ausging und die für die staatliche Einrichtung des Seminarjahrs Muster und Gedanken hergaben, hängt mit einem Allgemeinen zusammen. Als man zu der Einsicht kam, daß auch für die höheren Lehrer das Studium der Pädagogik in Theorie und Praxis notwendig sei, da bot sich als das einzig vorliegende fertige System dasjenige Herbarts dar, das überdies durch seinen engen Zusammenhang mit Psychologie und Ethik in wissenschaftlicher Form auftrat, und so wurde die Herbartsche Pädagogik die Grundlage auch für den im höheren Schulwesen aufkommenden Betrieb des Faches. Auf der vierten Direktorenkonferenz in der Provinz Sachsen vom Jahre 1883 referierte O. Frick über die Frage: Inwiefern sind die Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen Grundsätze für den Unterricht an den höheren Schulen zu verwerten? Er sprach sich aufs entschiedenste und wärmste für eine solche Verwertung der Herbartschen Didaktik aus. Zugleich gründete er 1884 seine „Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen“, eine Zeitschrift, in der die Gegenstände des höheren Unterrichts einer didaktischen Bearbeitung wesentlich nach Herbartschen Gesichtspunkten (Formalstufen) unterzogen wurden. Schlagworte, wie die vom erziehenden Unterricht und von den Gesinnungsstoffen, vor allem aber die Idee der Konzentration, wurden bald mit bald ohne bon sens auf das höhere Schulwesen angewendet. Was man und wie man es bis dahin traditionell und gewohnheitsmäßig geübt hatte, das mußte nun den Maßstab der pädagogischen Theorie und ihrer Formeln an sich anlegen und sich durch sie kritisch prüfen und entweder rechtfertigen oder als unhaltbar aufzeigen lassen. Die Lehrbücher der Pädagogik von H. Kern und H. Schiller, von denen namentlich das letztere ausschließlich für die höheren Lehranstalten bestimmt war, bewegten sich auf Herbartschem Boden, und auch das „Handbuch“, von dem diese Geschichte ein Teil ist, hat in seinem Prospekt erklärt, daß „in der theoretischen Pädagogik das einzige in der Gegenwart anerkannte und mit Erfolg angewandte System von Herbart die Grundlage bilde, auf der das Lehrgebäude von der Unterweisung und der Zucht der Jugend zu errichten sei“.

So sehr ich nun das Verdienst und die Vorzüge der Herbartschen Pädagogik, namentlich auch in ihrer Aus- und Umgestaltung durch jüngere Vertreter, z. B. in der Didaktik Willmanns, anerkenne, so kann ich, wie schon gesagt, doch nicht zugeben, daß ein auf einer unhaltbaren und gänzlich veralteten Psychologie und einer nicht von sozialem Geiste erfüllten Ethik gegründetes pädagogisches System für unsere Zeit, in der die empirische Psychologie an die Stelle der alten metaphysischen getreten ist und die soziale Frage auch die Ethik beherrscht, das richtige sei. Und so ist es mir immer besonders bezeichnend erschienen, daß ein unklarer Herbartianer wie Schiller in seiner Pädagogik Herbart und Wundt zunächst ganz naiv miteinander zu verbinden gesucht hat und später immer mehr zu diesem letzteren übergegangen ist, wie das die von ihm mit Ziehen ins

Leben gerufene, nach seinem Tode noch einige Zeit von mir und Ziehen fortgeführte „Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der pädagogischen Psychologie und Physiologie“ am deutlichsten beweist. Aber jedenfalls zeugt es von der dringenden Notwendigkeit pädagogischer Bildung und Durcharbeitung auch auf dem Gebiet des höheren Unterrichts, daß man in einem Augenblick, wo man über Herbarts Psychologie und Ethik bereits hinaus war, doch lieber nach seiner auf diesen beiden Disziplinen aufgebauten Pädagogik greifen als noch länger zaudern und auf ein Neues warten wollte. Es galt Hand anzulegen, dabei war es fast gleichgültig, wie das Instrument beschaffen war, dessen man sich dafür bediente. Übrigens blieb die Bewegung nicht ohne Widerspruch und vielfache Anfeindungen. Die Bequemen, die es hielten, wie es ihre eigenen Lehrer gehalten hatten, die Routiniers und vor allem die Männer des gesunden Menschenverstands in der Pädagogik richteten bald berechtigte und vernünftige, bald freilich auch törichte und kleinliche Angriffe auf die „neuen Methodiker, deren Großwortigkeit namentlich von Oskar Jäger in seinem pädagogischen Testament „Aus der Praxis“ (1883) aufs trefflichste gekennzeichnet worden ist. Aber eben solche Schriften beweisen, daß doch die ganze Bewegung durch Satz und Gegensatz günstig gewirkt und nun endlich auch die Gymnasiallehrer zu ernstlicher Beteiligung an der Lösung pädagogisch-didaktischer Fragen und Aufgaben genötigt hat. Jägers aus Seminarvorträgen hervorgegangenes Buch „Lehrkunst und Lehrhandwerk“ (1897) zeigt auch inhaltlich, wie man sich hin und her immer näher kam. Ob es sich nun darum handelte, im Lateinischen die analytische (Perthessche) Methode zurückzuweisen, oder den Unterricht in den modernen Sprachen im Sinne der Reformer auf diesem Gebiet umzugestalten und diese Reform psychologisch und empirisch zu begründen, oder eine Vereinfachung des grammatikalischen Unterrichts namentlich auch im Griechischen anzubahnen, immer galt doch: die Geister wachen auf, und es schien auch hier eine Lust zu leben.

Zentralblatt f. d. preuß. Unterrichtsverwaltung, die betr. Jahrgänge. Artikel „Probejahr“ von Erler in Schmids Enzyklopädie. P. Voss, Die pädagogische Vorbildung zum höheren Lehramt in Preußen und Sachsen, 1889. Meine Artikel darüber in der Beilage z. Allg. Ztg. 1889 Nr. 155 ff. und meine Bemerkungen dazu in den „Fragen der Schulreform“, 1891. H. Schiller, Pädagogische Seminarien für das höhere Lehramt. 1890, wo sich noch weitere, auch ältere Literatur darüber verzeichnet findet; die Bücher von Jäger und Neff sind im Text schon genannt; anderes s. in dem Artikel „Gymnasialseminar“ von Richter-Neubauer in Reins Handbuch 2. Aufl. Bd. 3. Endlich vgl. noch Wiese-Irmer, Das höhere Schulwesen in Preußen. Bd. 4, 1902.

7. Aber es schien nur so. In Wirklichkeit war der Boden, auf dem das deutsche Gymnasium stand, unterwühlt, und die Frage war, ob das Gebäude im ganzen morsch geworden sei und des Abbruchs bedürfe. Im eigenen Hause waren die Gymnasiallehrer selbst unzufrieden. Sie zumeist aus äußeren Gründen. Die Verstaatlichung der Schule hatte auch sie zu Staatsbeamten gemacht, ihr Studium war dem aller anderen zum mindesten gleichwertig, ihr Dienst ein mühevoller und ihre Aufgabe, dem Staat seine Beamten vorzubilden, eine wichtige und hohe; endlich hatte das freilich nur halbwahre Wort, daß bei Sadowa und Sedan der preußische Schulmeister gesiegt habe, ihr Selbstbewußtsein mächtig gesteigert. Dazu stand nun aber weder ihr Gehalt noch ihr Rang noch ihre Wertschätzung in den

Augen des Publikums in richtigem Verhältnis; noch lastete auf ihnen in allen diesen Beziehungen etwas von der alten Mißachtung der Schulmeister während dreier Jahrhunderte, und die anmaßliche Vorherrschaft des Juristenstandes, der in Deutschland überall regiert und bei seinem Mangel an sachlichem Wissen doch immer dem Techniker die eigentliche Arbeit zuweisen muß, empörte auch sie. So entstand erst eine dumpfe Gärung, die sich chaotisch da und dort Luft machte, dann bildeten sich allmählich Vereine zur Hebung des Standes, und ein zäher Kampf gegen die Sparsamkeit der Finanzminister, den Mangel an gutem Willen bei den juristischen Vorgesetzten und die Vorurteile des Publikums begann. Dieser ist noch nicht ganz beendigt, doch haben die Vereine überall Besserung und Berücksichtigung ihrer Ansprüche erzwungen, vielfach sind die akademisch gebildeten Lehrer an Gehalt und Rang nunmehr den übrigen Beamten ganz oder nahezu gleichgestellt. Auch das ist erfreulich, daß in einer immer wachsenden Anzahl deutscher Staaten — in Württemberg schon seit über vierzig Jahren — die juristische Bevormundung der höheren Schulen abgeworfen ist und ein Philologe an der Spitze der Ministerialabteilung für die Gelehrten- und Realschulen steht. Daß bei diesem Kampf der akademisch gebildeten Lehrer viel Kraft auf Äußerliches und Nichtiges, auf Titel-, Rang- und Ordensfragen verwendet wurde und die pädagogischen Interessen darüber allzusehr zurücktraten, auch manche hohle Agitatoren nach oben kamen, und das Publikum im ganzen keinen günstigen Eindruck von diesen oft recht ins Kleine und Kleinliche[1]) verlaufenden Bestrebungen gewann, ist freilich unbestreitbar; es ist dies aber nicht die Schuld derer, die sich erzwingen mußten, was ihnen freiwillig zu geben längst schon Pflicht des Staates gewesen wäre. Immerhin ist es hohe Zeit, daß sich der Lehrerstand die vielfach wie ein Alp auf der Schule liegende Verstimmung und Verbitterung endlich von der Seele wasche und sich von diesem Kampf um das Recht nicht ganz und gar unterkriegen lasse. Der allgemeine deutsche Oberlehrertag, der an Ostern 1904 zum erstenmal getagt hat, hat hier seine wichtigste Aufgabe. Wenn man freilich darauf hält, den „Lehrer" immer mehr auszuziehen, und diesen schönen Namen aus Angst vor einer Verwechslung mit dem Volksschullehrer überall ausmerzt, so fürchte ich, daß über dieser „Vornehmheit" die Hauptsache, der pädagogische Eros immer mehr verloren geht.

Jedenfalls aber haben diese Kämpfe von vornherein der allgemeinen Mißstimmung Vorschub geleistet, die in den achtziger Jahren das Gymnasium mit voller Wucht traf und unser ganzes höheres Schulwesen ins Wanken brachte. Zunächst schien es ein interner Streit der Schulen unter sich zu sein. Das Berechtigungswesen beherrscht das deutsche und speziell das preußische Schulwesen; es hängt also das Gedeihen einer Schulgattung wesentlich von der Fülle der ihr staatlich zuerkannten Berechtigungen ab. Und da war nun fraglos das Gymnasium vor den beiden

[1]) Geradezu kindisch ist z. B. der Eifer, mit dem die Titel „Studienreferendar" und „Studienassessor" für die Probekandidaten und Hilfslehrer angestrebt werden: warum nicht lieber Studienleutnant und Studienoberleutnant? sie würden sachlich besser passen und vielleicht noch „vornehmer" machen.

anderen neunklassigen Anstalten bei weitem bevorzugt; namentlich blieb dem Realgymnasium trotz der Verstärkung des Lateinischen im Jahr 1882 mit einer kleinen Ausnahme die Pforte zum Universitätsstudium verschlossen. Statt diese überhaupt allen Abiturienten zu öffnen und den Usus darüber entscheiden zu lassen, welche Vorbildung für welches Fakultätsstudium das geeignetste sei, war auch hier alles bureaukratisch aufs genaueste geregelt, namentlich wurde die Bitte um Zulassung der Realgymnasiumsabiturienten zum medizinischen Studium immer wieder abgeschlagen. Das empörte die Vertreter dieser Schulgattung mit Recht, und da die „Humanisten" unnötigerweise sich an dem Streit beteiligten und sich anstellten, als ob ihre Sache durch dieses Verlangen gefährdet werde, so entstand zwischen ihnen und dem Realschulmännerverein ein erbitterter Kampf über das „Gymnasialmonopol", unter dem das Objekt, um das gestritten wurde, die klassische Bildung selbst am meisten litt.

Denn bereits hatte sich, fast plötzlich, gegen diese und damit gegen das ganze darauf gegründete höhere Schulwesen ein allgemeiner Sturm von ungewöhnlicher Heftigkeit erhoben. Zuerst kamen an den Hochschulen die Mediziner und die Vertreter der Naturwissenschaften und erklärten, daß die auf den Gymnasien erworbene Vorbildung für ihre Zwecke nicht genügend sei. Vom Griechischen wollten sie zwar nicht lassen, aber der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht sei mangelhaft, und der ganze Habitus der Gymnasialabiturienten den Aufgaben ihres Studiums und der Art ihres Arbeitens nicht gewachsen, sie können vor allem nicht „sehen"; darum ging von hier der Ruf aus: „Kegelschnitte, kein griechisches Skriptum mehr!" Und diese selben Mediziner im Bunde mit Müttern und Vätern namentlich der oberen Stände klagten über Überbürdung der Schüler und konstatierten eine solche in Broschüren und Artikeln, wie schon fünfzig Jahre zuvor Lorinser getan hatte; nur konnte man in einer von Waffen starrenden Welt durch den Hinweis auf die Gefährdung der Wehrhaftigkeit des deutschen Volkes der Sache jetzt weit mehr Nachdruck nach oben hin geben. Rasch schwollen diese Überbürdungsklagen so rapide an, daß die Regierungen — der Freiherr von Manteuffel im Reichsland allen andern voran — Kommissionen niedersetzten und medizinische Gutachten einholten und auf Grund derselben sich beeilten, eine Minderung der Arbeit eintreten zu lassen. Auch dabei traf Anklage und Abminderung vor allem die alten Sprachen. Sieht man heute auf diesen Überbürdungssturm zurück, so wird man — ganz abgesehen von den politischen Nebenzwecken, die z. B. im Elsaß von seiten der Kläger und des Helfers dabei erreicht werden sollten — darin ein gut Teil Übertreibung und Weichlichkeit entdecken. Auch zeigten die darüber eingeholten medizinischen Gutachten vielfach ein erstaunliches Maß von Unfähigkeit, gerade die Punkte herauszufinden, auf die es in Klage und Abhilfe eigentlich ankam. Der Nachweis einer vorhandenen Überbürdung mußte doch ganz anders gründlich fundamentiert werden, als es hier geschah; und die vorgeschlagenen Mittel und Mittelchen waren zwar zum Teil ganz brauchbar und hübsch, aber doch nur Palliativmittel und Notbehelf, wirkliche Hilfe konnte nur von pädagogischer Seite kommen. Denn ganz aus

der Luft gegriffen waren die Klagen allerdings nicht. Die realistische Seite des utraquistischen Systems hatte sich allmählich zu einer der sprachlich-historischen gleichwertigen Hälfte ausgewachsen, und da auch die Lehrer dieser Fächer den philologischen Kollegen an Wissen und mehr und mehr auch an pädagogischem Können, an Leisten und Leistenwollen ebenbürtig zur Seite standen, so hatten sich allerdings die Anforderungen und hatte sich die Last des Lernens für die Schüler gegenüber den Aufgaben des 16. Jahrhunderts in gewissem Sinne verdoppelt. Auch erschwerte die Überfüllung der von vielen nur um des Einjährig-Freiwilligen-Scheins aufgesuchten Gymnasialklassen das Arbeiten mit den Schülern in der Schule selbst, so daß man mit allem Recht von „Ballast“ sprechen konnte.

Angesichts dessen war es wenigstens verständlich, wenn radikale Geister diese Schwierigkeiten einfach und kurz dadurch zu heben suchten, daß sie für alle oder doch für die Mehrzahl der eine höhere Bildung suchenden Jugend schlankweg die Beseitigung des altsprachlichen Unterrichts forderten. Auch diesem Verlangen kamen verschiedene geistige Strömungen der Zeit entgegen. Vor allem die nationale. Vor 1870 hatte diese im Schwärmen und Kämpfen um Kaiser und Reich ihr würdiges Ideal und ihr großes Ziel gehabt; nun dieses erreicht war, suchte sie nach anderen Betätigungsgebieten. Und eines davon war die Schule. Fast als ob die im Lateinischen und Griechischen unterrichtete Jugend vor 1870 nicht national gefühlt und im Jahr 1870 ihre Pflicht nicht getan hätte, verlangte man an Stelle der Beschäftigung mit fremder Literatur und Geschichte im Sprachlichen mehr Deutsch, im Historischen ausschließlich „vaterländische“ und namentlich neuere und neueste Geschichte. Auch hierin steckte ja Wahrheit, manches Versäumte konnte und mußte hereingeholt und gebessert werden. Aber erschreckend war doch der großwortige Chauvinismus, der sich hierbei offenbarte, und kläglich die Verständnislosigkeit dieser lauten Patrioten für das, was das Altertum in seiner stillen Größe zur Weckung wahrer Vaterlandsliebe und was die Eingliederung des Knaben in das Ganze eines Schulorganismus, in den Schulstaat ganz von selbst zu staatsbürgerlicher und sozialer Erziehung beiträgt. Das zweite war das, was man den Realismus der Gegenwart zu nennen pflegt. Banausen und Philister hat es zu allen Zeiten gegeben, und sie sind niemals Freunde des klassischen Altertums und des klassischen Unterrichts gewesen; denn sie vermögen seinen Nutzen nicht einzusehen, und der ideale Hauch der Freiheit und der Schönheit, der namentlich vom Griechentum ausgeht, ist ihnen unbequem und lästig. Nun aber konnten sie sich auf eine ganz berechtigte moderne Strömung berufen, die dem idealistischen Schönmachen einer altgewordenen Poesie und Kunst gegenüber auf Wahrheit und Natürlichkeit drang und das Charakteristische und Bedeutende höher stellte als das Schöne und das Typische. Es war dies in unserer Kunst und Literatur ein neuer Sturm und Drang mit aller Einseitigkeit eines solchen und mit vielen häßlichen Schlacken und mit noch viel mehr lächerlichen Übertreibungen, aber es war ein notwendiger Durchgang, aus dem vielleicht doch eine neue und bedeutende Kunstrichtung erfreulich hervorwachsen konnte. Wie immer man aber darüber denken und sich dazu

stellen mag, fraglos bedeutete diese Richtung — ob nur für heute oder für immer, ist schwer vorauszusagen — eine Abwendung vom klassischen Kunstideal: deswegen beriefen sich auf sie mit Recht und Unrecht alle die, welche für dieses Ideal kein Verständnis und kein Auge mehr hatten. Und endlich hatte — teilweise als Nachklang zu der materialistischen Ära der fünfziger Jahre und zu dem philosophischen Tiefstand in Deutschland — die ganz natürliche Bewunderung für die gewaltigen Errungenschaften der Naturwissenschaften, der Medizin und der Technik die Beschäftigung mit den Geisteswissenschaften überhaupt und speziell mit der Altertumswissenschaft als ein dem modernen und praktischen Leben abgekehrtes Tun in der Schätzung der Zeit zurücktreten lassen, was sich bei manchen bis zu völliger Mißachtung steigerte. Dabei war der Spott über den unfruchtbaren Kleinkram des philologischen Studiums nicht ganz unverdient, und war überhaupt die moderne Opposition gegen eine in Spezialistentum sich bornierende Gelehrsamkeit und ein sich spreizendes Alexandrinertum, wie sie sich zuerst unter der Fahne Nietzsches sammelte und auch heute noch nicht verstummt ist, durchaus gerechtfertigt. Freilich konnte von der andern Seite der Spott über Bücher wie Ew. Haufes „natürliche Erziehung“ (1889) oder über das neue Dogma von der Erziehung als einer Suggestion reichlich zurückgegeben werden. Aber das vermehrte höchstens den ohrenbetäubenden Lärm, helfen konnte es nicht.

So ist es gekommen, daß die Gymnasien als die Pflegestätten der klassischen Studien die Gunst der Zeitgenossen vielfach verloren haben. Von allen Seiten zugleich erfolgten die Angriffe, der Bestand unseres ganzen deutschen Schulwesens wurde in Frage gestellt, Petitionen um Abänderung desselben bedeckten sich mit Tausenden von Unterschriften, wogegen der zu Schutz und Trutz gegründete „Gymnasialverein“ an Zahl erheblich zurücklieb, und eine Flut von meist wertlosen Vorschlägen zur Reform — der Minister von Gossler gab ihre Zahl im Jahr 1889 auf dreihundertvierundvierzig an! — vermehrte nur das Chaos. Da galt es, zu sichten, zu klären und einen Ausweg zu finden, sei es, daß man das Alte stützen und energisch stabilieren oder an seiner Statt ein Neues finden und bauen wollte. Dazu sollte die Berliner Konferenz dienen, die „behufs Beratung einer Reihe wichtiger, das höhere Schulwesen in Preußen betreffender Fragen“ in den Tagen vom 4.—17. Dezember 1890 in Berlin vereinigt war. Neben vierzig preußischen Mitgliedern waren auch einige pädagogische Notabeln aus anderen deutschen Staaten zugezogen. Doch gingen namentlich Bayern und Württemberg lieber selbständig vor und ordneten, noch bevor die Entscheidung in Berlin gefallen war, ihr höheres Schulwesen in der Weise, daß wesentlich am Alten festgehalten, daneben aber auch manches Veraltete beseitigt wurde. Vor allem beschnitt Württemberg das notorische Zuviel des Lateinischen in seinen Anstalten, reduzierte die Zahl der dafür angesetzten Unterrichtsstunden im humanistischen von einhundertzwei auf einundachtzig, im Realgymnasium von einundneunzig auf vierundsiebzig bis fünfundsiebzig, und ermäßigte in der lateinischen Komposition die Anforderungen erheblich. In Berlin aber zeigte schon die Zusammensetzung der Konferenz, daß der Minister von Goßler mehr eine Stütze für das Be-

stehende, als einen Antrieb zu Neubildung oder völliger Umgestaltung von den Geladenen begehrte; die Vertreter einer radikalen Reform waren quantitativ und qualitativ nur schwach vertreten, auch waren die der Versammlung vorgelegten Fragen nach dieser Seite hin sehr vorsichtig gehalten. Allein gleich in der ersten Sitzung verrückte das entschiedene und temperamentvolle Dazwischengreifen Kaiser Wilhelms II., der sich in Erinnerung an seine eigenen Schuljahre in Kassel zum Anwalt der Überbürdungsklagen machte, gegen die Gymnasien den Vorwurf mangelnder nationaler Erziehung erhob und überraschenderweise besonders die Beseitigung der Realgymnasien als einer „Halbheit" forderte, den Versammelten das Konzept. Direkt ad imperatorem melius informandum zu appellieren schien keiner der zur Verteidigung Berufenen so recht den Mut zu finden, und so erhielten von dieser autoritativen Stelle aus die Anklagen nun erst recht Nachdruck und Gewicht. Die Beschlüsse der Versammlung aber trugen wohl infolge davon einen recht prinziplosen Kompromiß- und zufälligen Majoritätscharakter; und so war doch die Hauptfrage die, was die preußische Schulverwaltung ihrerseits auf Grund dieses teilweise wirklich „reichen und wertvollen Materials" nachträglich für „bestimmte Entschließungen fassen" werde. Ein Ausschuß von sieben Mitgliedern wurde eingesetzt, um das Material zu sichten und nach Besuch einer Anzahl hervorragender Schulanstalten in Preußen und anderen deutschen Staaten Vorschläge zur Verbesserung zu machen. Das Resultat aller dieser Verhandlungen waren die Lehrpläne vom 6. Januar 1892, deren Schlußredaktion in der Hauptsache auf den Geheimrat Stauder zurückgehen dürfte. Doch gehört es mit zum Charakter dieser individuallosen Periode, daß diesmal keiner der Räte eine so einflußreiche Rolle spielte, wie seiner Zeit Schulze oder Wiese oder Bonitz.

Das Wesentliche an diesen neuen „Lehrplänen und Lehraufgaben" war folgendes. Nicht ratifiziert wurde, trotz des kaiserlichen Wunsches, der mit 35 gegen 8 Stimmen gefaßte Beschluß der Berliner Konferenz auf vollständige Beseitigung der Realgymnasien. Ein blühendes Schulwesen mit 174 Anstalten und 34—35,000 Schülern durch einen Federstrich aus der Welt zu schaffen, schien doch angesichts des Widerstands vieler Städte, namentlich auch Berlins, nicht tunlich. Dagegen trat eine erhebliche Verminderung des klassischen Unterrichts ein, das Griechische verlor vier, das Lateinische am humanistischen Gymnasium fünfzehn, am Realgymnasium elf Stunden. Damit war dieses letztere wieder so ungünstig gestellt wie vor 1882, ohne daß man doch zu sagen vermocht hätte, wie die Nachteile, die sich damals unzweifelhaft herausgestellt hatten und die von Bonitz so offen und eindringlich zugestanden worden waren, künftig vermieden werden sollten; nun konnte ja das Verlangen auf Zulassung seiner Abiturienten zum akademischen Studium mit erneuter Energie und leider mit noch besseren Gründen abgewiesen werden als bisher. Fast noch schlimmer stand es um das humanistische Gymnasium in Preußen mit seinen zweiundsechzig Lateinstunden; von ihm hieß es angesichts dieser weitgehenden Beschränkung des Lateinunterrichts mit Recht, es sei nunmehr selbst ein Realgymnasium mit Griechisch geworden. Daß der lateinische Aufsatz fiel, war erfreulich; doch hätte das schon längst geschehen sollen und ohne

den Umweg über eine Konferenz geschehen können; denn die Zeiten, wo auf der Leipziger Philologenversammlung (1872) Eckstein sagen konnte: „mit dem lateinischen Aufsatz fällt und besteht das alte Gymnasium", waren eigentlich schon damals vorüber gewesen und diese Äußerung ein törichter Anachronismus. Von den namentlich an den klassischen Sprachen ersparten Stunden kam eine in jeder Klasse dem Turnen zu gut, überdies wurde aus hygienischen Gründen die Zahl der Unterrichtsstunden überhaupt um sechzehn vermindert. Für den Sinn und Geist der ganzen Reform war bezeichnend, daß für das Deutsche, zum Teil gegen den Widerspruch hervorragender Schulmänner, die Stundenzahl vermehrt und von ihm gesagt wurde, es sei „neben dem Unterricht in der Religion und der Geschichte der ethisch bedeutsamste in dem Organismus unserer höheren Schulen". In der Geschichte wurde die „Darstellung der Verdienste unseres Herrscherhauses auf sozialpolitischem Gebiete bis in die neueste Zeit herab" vorgeschrieben, und damit der Schule, schwerlich zum Heil des Ganzen, die Beteiligung an den sozialen und politischen Kämpfen der Gegenwart in einer ganz bestimmten Richtung zur Pflicht gemacht. Hier hatte man ja nun den richtigen „Gesinnungsunterricht". Im Gegensatz zu der von Bonitz gelassenen Bewegungsfreiheit wurde überhaupt zuviel und zu büreaukratisch reglementiert, selbst im Deutschen die Auswahl der Lektüre genau vorgeschrieben und zentralisiert. Von philosophischer Propädeutik, die sich seit Schulzes Zeit immer mehr hatte beschneiden und reduzieren lassen müssen, war in den Lehrplänen überhaupt nicht mehr die Rede, dagegen wurde das Englische wenn auch vorläufig nur fakultativ eingeführt. Der Hinweis auf die Benützung von Anschauungsmitteln im Lateinischen, wofür Baumeister vorher schon durch seine Bilder aus dem griechischen und römischen Altertum in dankenswerter Weise gesorgt hatte, hing mit dem mannigfach spürbaren Einfluß der Herbartschen Pädagogik auf diesen Lehrplan zusammen: das war wohl auf Frick und Schiller als Teilnehmer der Konferenz zurückzuführen. Das Abiturientenexamen wurde als notwendiges Übel festgehalten, aber Erleichterungen angestrebt, die freilich durch neue Verordnungen zum Teil sofort wieder in Frage gestellt wurden. Dagegen bestimmte auch diesmal, und vielleicht schlimmer als je, die unselige Berechtigungsfrage den Aufbau der Schulen. Im Interesse der vielen, die um des Einjährig-Freiwilligen-Scheines willen die Anstalten nur bis zum Schluß von Untersekunda besuchen, zerlegte man das Gymnasium in zwei selbständige Teile, ein unteres mit sechs, ein oberes mit drei Klassen, setzte an den Übergang von Unter- nach Obersekunda ein neues Examen, die sogenannte Abschlußprüfung, als ob wir des Examinierens im Deutschen Reich noch nicht genug hätten, und richtete den Lehrplan der sechs unteren Klassen so ein, daß der Unterricht z. B. in der Geschichte an diesem Punkte wirklich einen erstmaligen Abschluß erreichte. Dadurch war eine rationelle Gestaltung des Lehrplans für den dreijährigen Kursus oben überaus erschwert, teilweise geradezu unmöglich gemacht, und so das Gymnasium in seiner Spitze und eigentlichen Bestimmung übel geschädigt. Daher weigerten sich die übrigen deutschen Staaten außer Elsaß-Lothringen mit Recht, mit dieser Einrichtung sich Preußen anzuschließen: in einer dramatisch

bewegten Szene kam das in einer Sitzung der Reichsschulkommission entschieden zum Ausdruck. Bei den Realschulen war es umgekehrt für die sechsklassigen Anstalten verhängnisvoll, daß sie einfach als Unterbau für die mit dem Danaergeschenk des akademischen Studiums der Mathematik und Naturwissenschaften beglückten Oberrealschulen angesehen wurden und ihr Lehrplan sich nach diesen richten sollte: noch mehr, als dies schon bis dahin in Preußen der Fall war, gerieten sie damit in Gefahr, ihre wahre Aufgabe aus den Augen zu verlieren, die darin besteht, für den kleinen Bürger und Handwerker die richtigen Bildungsstätten zu sein.

Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts. Berlin 4. bis 17. Dezember 1890. Im Auftrag des Ministeriums der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten herausg. 1891. Zentralblatt 1892. Wiese-Irmer a. a. O. Th. Ziegler, Die Fragen der Schulreform. Zwölf Vorlesungen, 1891. G. Schmid, Das neuzeitliche „nationale" Gymnasium, in Schmids Geschichte der Erziehung 5, 1 S. 327—458: diese überaus ausführliche und doch nicht vollständige Darstellung der Reform von 1890/2 erschien in einem Zeitpunkt — 1901 —, wo sie bereits durch eine neue Reformwelle überholt, also veraltet war, und ist der beste Beweis für das gleich zu Anfang (S. 13) gerügte Ungeschick des zweiten Herausgebers dieses großangelegten Werkes.

8. Der Eindruck, den das Ergebnis dieser Schulreform machte, war im großen und ganzen entschieden ein unbefriedigender. Denen, die eine radikale Änderung gefordert hatten, waren die Konzessionen viel zu wenig weitgehend, sie meinten, im Grunde sei doch alles beim alten geblieben. Umgekehrt erklärten die konservativen Humanisten: magna pugna victi sumus! Sie klagten namentlich über die erhebliche Verringerung der Stundenzahl für das Lateinische, wobei man unmöglich mehr das vorgeschriebene, unmöglich auch das wünschenswerte und notwendige Ziel erreichen könne. Unbefriedigt war sicherlich auch der Kaiser, der offenbar große und ganze Arbeit hatte machen wollen und nun sehen mußte, wie das Alte sich nicht so ohne weiteres verdrängen ließ, sondern höchstens einzelnen seiner Wünsche durch allerlei Kompromisse Rechnung getragen wurde. Und unbefriedigt war endlich auch das Publikum, das sich in seinen hochgespannten Erwartungen auf die mit so großem Applomb in Szene gesetzte Reform ebenfalls entweder getäuscht sah, ohne recht zu wissen warum, oder soweit es aus Sachverständigen bestand, sich von der Berliner Konferenz nicht in dem Maße imponieren ließ, daß es die Ergebnisse ihrer Verhandlungen und die Lehrpläne von 1892 kritiklos und willig hingenommen hätte. Eine Reihe von Schriften zur Schulreform übte vielmehr energisch Kritik an den Beschlüssen der Schulkonferenz und an den neuen Lehrplänen, und so hatte die Reform von 1892 gerade das, was unserem höheren Schulwesen nach der Unruhe und der Kampfstimmung der achtziger Jahre am meisten not getan hätte, die Ruhe, den Frieden, die Stetigkeit nicht gebracht. Und wenn auch das Interesse des Publikums, das ja für Schulfragen immer nur vorübergehend zu erwärmen ist und sie als langweilig oder lästig gerne beiseite schiebt, im allgemeinen rasch genug erlahmte und so allmählich der Lärm verstummte, so konnte man doch deutlich sehen, daß der Kampf um die Schulreform noch nicht zu Ende sei und die neuen Lehrpläne keinen Abschluß und definitiven Frieden bedeuten.

Hinsichtlich der vor allem angefochtenen Stundenzahl für das Lateinische erkannte die Behörde selbst die Unvollkommenheit ihres Werkes

an, wenn sie es nicht nur stillschweigend zuließ, daß an einzelnen humanistischen Gymnasien über das festgesetzte Maß hinausgegangen wurde, sondern 1895 auf Grund der gemachten Erfahrungen ausdrücklich gestattete, diese Zahl in Obersekunda und in den beiden Primen der Gymnasien und Realgymnasien je um eine Stunde zu vermehren; es werde dies, hoffte man, auch der alten Geschichte zu gute kommen, in deren Beschränkung auf eine Klasse in dem oberen Kursus man ebenfalls eine schwere Schädigung des humanistischen Unterrichtsbetriebs und seiner Aufgaben erblicken zu müssen glaubte. War nach dieser Seite hin eine Konzession gemacht, so ließen sich in dem andern naturwissenschaftlichen Lager immer dringendere Stimmen vernehmen, die forderten, daß den realen Wissenschaften ihrer längst schon gewonnenen Bedeutung und Machtstellung entsprechend im Unterricht mehr Gewicht beigelegt und die Gleichwertigkeit der durch sie gewonnenen Bildung auch tatsächlich anerkannt werde. Die Verhandlungen der Naturforscherversammlung von 1898 ließen vermuten, daß ein neuer Sturm im Anzug sei. Und ebenso drang der allgemeine deutsche Realschulmännerverein bei seinen Delegiertenversammlungen mit Nachdruck auf Zulassung der Realgymnasiumsabiturienten zu dem ihnen immer noch verschlossenen medizinischen Studium. Endlich traten auch die technischen Hochschulen in den Kampf ein. Nachdem sie bei dem denkwürdigen hundertjährigen Jubiläum des Charlottenburger Polytechnikums im Jahre 1899 durch Verleihung des Promotionsrechts zum Dr. Ing. als den alten Universitäten gleichwertig anerkannt worden waren, erhoben sie sofort mit Lebhaftigkeit ihre Stimme gegen die übliche Vorbildung auf den Gymnasien und gegen deren „veraltete scholastische Methode: ein Wissen ohne Können, ein Hören ohne Anschauung, eine Überlastung durch unverstandene Begriffe und ein Urteilen ohne Erfahrung, eine Kritik ohne Kenntnis der Tatsachen“; freilich, fügte ihr Sprecher im Eifer der Kritik hinzu, „geben auch die Schulen realer Richtung im wesentlichen keine für das Leben ausreichende Vorbildung“. Zugleich warfen sie die spitzige Frage auf, ob denn der Geist des klassischen Altertums von unseren Denkern und Dichtern nicht soweit aufgesogen und in deutsches Wesen umgesetzt sei, daß man nicht immer wieder jeden Gebildeten zu den Quellen zurückzuführen brauche und ihn nötigen müsse, selbst invita Minerva sich mit ihnen zu befassen.

Trotz solcher Strömungen und Sturmzeichen war man aber doch aufs äußerste überrascht, als im Juni 1900 schon wieder eine Schulkonferenz in Berlin zusammengerufen und damit eine Umgestaltung des Lehrplans in Angriff genommen wurde. Ich hatte 1894 den Lehrplänen von 1892 eine Lebensdauer von zehn Jahren geweissagt, sie damit aber immer noch etwas zu hoch eingeschätzt: die zweite Berliner Konferenz kam neuneinhalb Jahre nach der ersten, die neuen Lehrpläne vom 3. April 1901 schon neuneinviertel Jahre nach den vorangehenden. Es erinnert das doch einigermaßen an das, was oben (III, 1) über die rasch aufeinander folgenden Reformen am Straßburger Gymnasium zu Anfang des siebzehnten Jahrhunderts gesagt worden ist.

Schon die Zusammensetzung der neuen Berliner Konferenz war interessant. Hinter den Universitäts- und Polytechnikumsprofessoren traten

diesmal die Schulmänner an Zahl erheblich zurück, auch das Fach der Pädagogik an Universitäten war nur noch durch eine einzige Stimme vertreten. Umgekehrt hatte die Schulverwaltung, in der der Ministerialdirektor Althoff der spiritus rector war, das Heft ersichtlich fester in der Hand behalten als 1890, wo sie das Schiff doch allzusehr hatte treiben lassen, wie es wollte. Dementsprechend war auch die Zahl der Fragen eine beschränktere, die Dauer eine kürzere, auch das Interesse des Publikums an den Verhandlungen war bei weitem geringer als das erste Mal.

Für die Stellungnahme der Regierung zu den Ergebnissen der Konferenz gab dann ein kaiserlicher Erlaß vom 26. November 1900 die Direktive. Ungeteilten Beifall hatte der Beschluß gefunden, der die möglichst rasche Beseitigung der unglückseligen Abschlußprüfung forderte. Durch Erlaß des Kultusministers Studt vom 20. Dezember wurde sie aufgehoben; bei der Versetzung nach Obersekunda und der Erteilung des Einjährig-Freiwilligen-Zeugnisses sollte fortan lediglich nach den für Klassenversetzungen geltenden Grundsätzen verfahren werden. Ein schwerer Mißgriff war damit glücklich aus der Welt geschafft.

Einen Fortschritt bedeutete unzweifelhaft auch die Antwort der Konferenz auf die erste der ihr vorgelegten Fragen: „Wer die Reifeprüfung einer neunklassigen Anstalt bestanden hat, hat damit die Berechtigung zum Studium an den Hochschulen und zu den entsprechenden Berufszweigen für sämtliche Fächer erworben.“ Auch dieser Beschluß wurde von der Schulverwaltung akzeptiert. Damit hatte der Realismus seine lange und zäh verfochtenen Ansprüche durchgesetzt, das „Gymnasialmonopol“ war gefallen. Bald erfolgte dann auch die reichsgesetzliche Neuregelung des medizinischen Studiums, wodurch dieses den Abiturienten der beiden Realanstalten freigegeben wurde; ebenso in den meisten deutschen Bundesstaaten auch das der Jurisprudenz; nur Theologie, Archiv- und Bibliotheksdienst beiben ihnen einstweilen noch verschlossen. Immerhin ist die Gleichwertigkeit der drei neunklassigen Anstalten im wesentlichen durchgeführt, die paar Ausnahmen sind kaum mehr als „Schönheitsfehler“. Aber sachlich bleiben darum doch Unterschiede. Schon die Konferenz hatte darauf hingewiesen, daß die drei Schulen für die verschiedenen Berufszweige in verschiedener Weise vorbereiten; sei daher von einem jungen Mann eine nicht geeignete Anstalt gewählt worden, so habe eine ausreichende Ergänzung durch Besuch von Vorkursen auf der Hochschule oder in sonst geeigneter Weise zu erfolgen. Und so sind denn auch an verschiedenen deutschen Universitäten solche Vorkurse für Lateinisch eingerichtet worden, damit die Studenten sich in raschester Weise die nötigen Kenntnisse für das Studium des Französischen oder zur Lektüre der lateinischen Rechtsquellen erwerben können. Daß dies aber nicht die Aufgabe der Universitäten sein kann, sondern diese dadurch einigermaßen auf den Standpunkt einer Presse und Schnellbleiche herabgedrückt würden, liegt auf der Hand. Noch größer aber ist die Gefahr, daß der Schein entsteht, als könne auf diese leichte Weise in zwei kurzen Semestern gelernt werden, wozu die humanistischen Gymnasien sechs oder

neun Jahre brauchen; daß es sich hier nur um ein ganz oberflächliches und unvollkommenes Wissen handelt, wird auf die Dauer nicht im Bewußtsein erhalten werden können. Umgekehrt ist die Verleihung des Rechtes zum Besuch der Universität an die Abiturienten von Oberrealschulen solange eine Gefahr für diese selbst, als das akademische Studium für etwas besonders „Vornehmes“ angesehen wird, und daher die Oberrealschulen einen Stolz und eine Ehre darein setzen, Studenten zu züchten. Es ist aber auch eine Gefahr für die jungen Leute, die von der Oberrealschule herkommen. Deren Lehrplan ist nicht auf das Studium an unseren in klassischen Traditionen groß gewordenen Universitäten eingerichtet, daher müssen sich bei den Realschulabiturienten notwendig Hemmungen und Lücken namentlich auch in der sogenannten allgemeinen Bildung ergeben, wie sich das jetzt schon bei den Prüfungen der Kandidaten des höheren Schulamtes in oft erschreckender und für diese selbst recht drückender Weise zeigt. Nein, die Realschule hat nach wie vor die Aufgabe, für die Vorbildung zum Besuch der technischen Hochschulen und für Handel und Industrie im großen Stil zu sorgen, wie die vier- bis sechsklassigen Realschulen für den kleinen Bürger und Handwerker die richtigen Anstalten sind und bleiben müssen. Freilich nicht eine ausdrückliche amtliche Bezeichnung der für „jedes Studium geeignetsten Anstalt“, wohl aber Sitte und gesunder Menschenverstand müssen hier schließlich das Richtige bringen; und der Gewinn der neuen Ordnung ist nur der, daß, wenn ein junger Mann in die falsche, d. h. für seine Wünsche nicht geeignete Anstalt geraten ist, ihm der Ausweg und Übergang in das richtige Gleise ohne weiteres offen steht. Realschüler, die an unseren Universitäten studieren, müssen immer eine Ausnahme bleiben; darum ist den Realschulen allen, vor allem den Oberrealschulen mit Beziehung auf dieses Danaergeschenk zuzurufen: „Mein Sohn, hüte deine Seele vor dem Karrieremachen!“

Eine weitere der Konferenz zur Entscheidung vorgelegte Frage war die, ob eine Verstärkung des lateinischen Unterrichts an Realgymnasien nötig erscheine? Daß die reduzierte Zahl von dreiundvierzig Lateinstunden zum Leben zu wenig und zum Sterben zu viel sei, hätte man sich freilich schon 1892 durch die Erinnerung an Bonitz gesagt sein lassen können und sollen; die Erfahrungen dieser acht Jahre hatten auch jetzt wieder nur aufs evidenteste gezeigt, wie recht er seinerzeit gesehen hatte. Nichtsdestoweniger erklärte die Konferenz von 1900 „mit überwiegender Mehrheit“: „Eine Verstärkung des lateinischen Unterrichts am Realgymnasium hat nicht durch Vermehrung der Stundenzahl zu erfolgen“, womit sie zwar die Notwendigkeit einer „Verstärkung“ dieses Unterrichts anzuerkennen schien, im übrigen aber sich der Kritik eines ihrer Mitglieder — es war bezeichnenderweise der Generalinspekteur des Militär-Erziehungs- und -Bildungswesens — anschloß, der erklärte: „die Erfolge im Lateinischen entsprechen nicht der Zahl der dafür ausgesetzten Unterrichtsstunden“, und dem Realgymnasium sehr von oben herab empfahl, „im Latein mit den bisherigen Mitteln besser zu wirtschaften“! Aber schon am nächstfolgenden Tage gab Professor Harnack die für eine Konferenz von „Sachverständigen“ freilich mehr als seltsame Erklärung ab, der gestrige Beschluß „beruhe wohl auf einer nicht voll-

ständigen Information", er halte ihn „für einen vorschnell gefaßten und bedaure ihn"! Diesem Preisgeben der eigenen Entscheidung schloß sich erfreulicherweise auch die Schulverwaltung an, sie erhöhte ihrerseits die Zahl der Lateinstunden im Realgymnasium von 43 auf 49. Daß man damit nun endlich das Richtige gefunden und das letzte Wort gesprochen habe, ist bei dem unaufhörlichen Hin und Her von ursprünglichen 44 zu 54, von 54 zu 43, von 43 zu 49 auch jetzt wieder nicht anzunehmen. Die Zahl der Lateinstunden an den württembergischen Realgymnasien beträgt seit 1906 noch immer 67, gegenüber 74 am humanistischen Gymnasium.

Handelte es sich hier nur um das Plus oder Minus von ein paar Stunden, so stand dagegen hinter der Debatte über das Griechische eine allgemeine Bildungsfrage großen Stils auf der Tagesordnung. Daß es ausgeschlossen sei, am Gymnasium statt des Griechischen Englisch wahlfrei zuzulassen, und im allgemeinen nicht angängig erscheine, den Anfang desselben über die Untertertia hinaufzuschieben, darüber waren die Versammelten rasch einig. Aber daß diese Fragen überhaupt gestellt werden konnten, und daß der Professor der klassischen Philologie an der Universität zu Berlin, Ulrich von Wilamowitz-Möllendorff in seinem Gutachten über den griechischen Unterricht auf dem Gymnasium voraussetzte, daß künftig nur noch die letzten vier Schuljahre, wenn auch mit neun wöchentlichen Stunden, dafür zur Verfügung stehen, war an sich schon bezeichnend und bedrohlich genug. Viel wichtiger aber war, daß er, ohne auf erheblichen Widerspruch zu stoßen, einen völligen Umschwung in unserer Stellung zum Griechentum konstatieren und proklamieren konnte. „Die Antike als Einheit und Ideal ist dahin, die Wissenschaft selbst hat diesen Glauben zerstört; was unser Gymnasium jetzt geben will, ist der verkümmerte Rest von dem, was vor hundert Jahren für die damaligen Bedürfnisse gesucht und aufgefunden war", d. h. von jener ästhetischen und humanen Menschenbildung, wie sie die Wolf und die Wilhelm v. Humboldt allerdings bei den Griechen gesucht und gefunden hatten. Dieses „Vorbildliche" soll nun also aufgegeben werden. Dagegen wies Wilamowitz darauf hin, daß eine anderthalbtausendjährige Periode der Weltkultur, nicht nur die Grundlage, sondern sozusagen ein Typus der unsern, griechisch sei, daß von allen Seiten unseres Denkens die Fäden unmittelbar nach Hellas führen und dort die gemeinsamen Vorfahren aller modernen zivilisierten Völker aufzusuchen seien. Die Aufgabe sei daher nicht, ein ausschließlich (sic!) ästhetisches Interesse zu befriedigen oder das Griechentum als absolut vorbildlich zu betrachten, sondern es gelte, diese ganze Weltperiode, mit der wir zusammenhängen, diese historische Einheit in ihrer geschichtlichen Bedingtheit und Beschränktheit zu erfassen; das Interesse sei also hinfort ein ausschließlich historisches. Als praktische Konsequenzen ergeben sich daraus nach Wilamowitz die Erleichterung der elementaren Grammatik, die Weglassung der Akzentlehre und des Schreibens der Akzente durch die Schüler, die Beseitigung der attischen Grammatik und der Beginn mit dem homerischen Griechisch und mit Homer. Während aber Homer und Herodot die Lektüre in Sekunda, Platon und die Tragiker die in Oberprima beherrschen, müsse für Unterprima ein Lesebuch

geschaffen werden, das uns einen Einblick gebe in jene ganze anderthalbtausendjährige Kultur und also Stücke von Solon und Thukydides, von Aristoteles und Platon, von Euklid und Diokles, von Clemens Alexandrinus und der Schrift *περὶ ὕψους*, von Dionysios Thrax, von Strabon und Hippokrates enthalten solle. Für einen solchen griechischen Unterricht sei endlich ein „neuer Lehrer des Griechischen", eine Art Überlehrer nötig, dem sogar „eine vornehme Stellung im Kollegium" zugewiesen werden müsse.

Die Konferenz selber ließ sich auf diese Gedanken, die ja vielfach nicht neu waren, nicht näher ein, wohl aber schloß sich ihnen die Schulverwaltung, wenn auch einstweilen noch zaghaft und vorsichtig an. Wilamowitz hatte nämlich inzwischen unter Mitwirkung einiger Schulmänner ein griechisches Lesebuch so, wie er es in der Konferenz skizziert hatte, veröffentlicht; darüber hieß es nun in den Lehrplänen von 1901: „Das in Sekunda und Prima etwa (sic) in Gebrauch zu nehmende Lesebuch hat die Aufgabe, neben der ästhetischen Auffassung auch die den Zusammenhang zwischen der antiken Welt und der modernen Kultur aufweisende Betrachtung zu ihrem Rechte zu bringen." Wirklich wurde das Lesebuch bald da und dort eingeführt, auch von einzelnen jüngeren Universitätsdozenten darüber Vorlesungen oder Übungen angekündigt, wie ja Wilamowitz selbst dafür Ferienkurse gefordert hatte, „welche von tüchtigen Universitätslehrern gehalten, in acht Tagen nicht nur in die Texte einführen, sondern die Aufgabe dieses ganzen Unterrichts richtig anzufassen lehren können". So rasch war Wilamowitz aus einem Saulus ein Paulus geworden: während er noch 1892 von einer Rücksichtnahme des philologischen Universitätsprofessors auf die Bedürfnisse des Gymnasiallehrers nichts hatte wissen wollen, hatte er sich acht Jahre später in einen akademischen Schulreformer umgewandelt und machte sich ganz im Stil dieser pädagogischen Reformer anheischig, seine neue Methode „in acht Tagen" zu lehren; und zahlreich und laut waren an Universitäten und Schulen die, die ihm zujubelten und Heeresfolge leisteten. Dagegen wurde auf der anderen Seite aufs bestimmteste vor diesem neuen Weg als einem abschüssigen gewarnt: mit diesem romantisierenden Historismus wecke man keine Begeisterung für das Griechische; wir leiden ohnedies schon an einer Überfülle des Geschichtlichen in unserer Kultur, nun solle auch noch das Griechische, das den Geist der Freiheit und der Schönheit in ihr vertrete, auf dieses tote Gleise geschoben werden, daran müsse es zu grunde gehen. Auch die neuen Lehrer des Griechischen könnten solches Totengebein wie Diokles oder Hippokrates oder Strabon oder die Didache in der Prima nicht zum Leben aufwecken. Vollends aber von dem oben darüber hinstreifenden Durchjagen der Schüler durch viele Jahrhunderte griechischer Kultur in einer Chrestomathie fürchteten manche ein wertloses enzyklopädisches Allerweltswissen, das kein Wissen mehr sei, und sahen darin den Anfang des nahen Endes, das sie dann nicht einmal mehr allzusehr bedauern würden. Eine endgültige Entscheidung über den Nutzen oder Schaden einer solchen rein historischen Auffassung des Griechischen und einer solchen Umwertung seines Bildungswertes ist auch heute noch nicht möglich, es sind Hoffnungen, es sind Befürchtungen, die sich auf die

Zukunft beziehen: der Vergangenheit gegenüber bedeuten sie aber jedenfalls das Ende des Neuhumanismus.[1])

Endlich ließ sich auch diese Konferenz wieder die Förderung der körperlichen Übungen angelegen sein. Von der Überbürdungsangst hatte man sich inzwischen erfreulich frei gemacht, unbedenklich wurde die 1892 stark reduzierte Zahl der Unterrichtsstunden wieder vermehrt. Dagegen nahm man sich neben dem Turnen mit Eifer auch des Spielens an. Schon der Minister von Goßler hatte auf die Wichtigkeit der Jugendspiele hingewiesen, in Görlitz hatte man die Sache inzwischen schulmäßig organisiert, und Herr von Schenckendorff hatte daraus eine Art von Volksbewegung zu machen gesucht, die inzwischen auch der Volksschule zugute gekommen ist. Auch die beiden Berliner Schulkonferenzen traten energisch für die Bewegung ein und ließen dabei naheliegende Einwände gegen eine solche Verstaatlichung des Spiels unberücksichtigt. So sehr man sich darüber freuen kann, so ging die Konferenz von 1900 doch entschieden zu weit, wenn sie beschloß: „Dem Sport, namentlich dem Wassersport solle auch fernerhin besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden.“ Das sportmäßige Betreiben der Jugendspiele ist nicht Sache der Schule; auch darf nicht übersehen werden, welch üble Konsequenzen sich daraus für das Lernen und den Fleiß, wie für die Moral der daran beteiligten Schüler, ja für unsere ganze Volksmoral ergeben können; und dies ist ja inzwischen auch in einer Reihe drastischer Fälle zu Tage getreten und öffentlich von Direktoren, Lehrern und Moralisten konstatiert worden.

Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts. Berlin 6. bis 8. Juni 1900. Halle 1901. Griechisches Lesebuch von Ulrich von Wilamowitz-Möllendorff, 2 Bände 1902. Th. Ziegler, Allgemeine Pädagogik, 2. Aufl. 1905. Wiese-Irmer, Das höhere Schulwesen in Preußen, Bd. 4, 1902.

9. Noch ein anderes beschäftigte die Konferenz, eine neue Schulgattung, die inzwischen entstanden und in pädagogischen wie in Elternkreisen ein Gegenstand lebhaften Interesses und vielfacher Debatten geworden war, die Reformschulen speziell nach dem Frankfurter System. Längst schon waren Vorschläge gemacht worden, den verschiedenen Schulgattungen einen einheitlichen Unterbau zu grunde zu legen (Einheitsschule) und sie erst in höheren Klassen durch Gabelung in humanistische und realistische, in Schulen mit und ohne Griechisch auseinandertreten zu lassen; es sollte dadurch namentlich die Entscheidung über den zu wählenden Beruf möglichst lange hinausgeschoben und für Schüler und Eltern erleichtert werden. Auch Vorschläge und Versuche, den fremdsprachlichen Unterricht mit dem Französischen statt mit Latein zu beginnen, sind uns schon mehrfach begegnet. Zuletzt noch hatte Ostendorf (1823—1877) solche Gedanken eindrucksvoll vertreten. Aber der erste, der (1878) ein Realgymnasium auf diese Weise einrichtete, es also mit einer Realschule durch einen gemeinsamen lateinlosen Unterbau verband, war Schlee in Altona. Von dort kam 1890 der Bürgermeister Adickes in derselben Eigenschaft nach Frank-

[1]) Die breite Erörterung der Konferenz über die Notwendigkeit, im Geschichtsunterricht die römische Kaiserzeit stärker als bisher zu betonen, hing teilweise mit dieser neuen Auffassung des Griechischen zusammen, hatte aber in der Hauptsache doch ganz andere, rein persönliche oder deutlicher gesprochen: byzantinische Gründe, und ist sachlich eine didaktische Einzelheit ohne alle prinzipielle Bedeutung.

furt a. M. und traf hier mit dem geistreichen und geistig beweglichen Gymnasialdirektor Reinhardt zusammen. Auf die Verbindung dieser beiden Männer geht der Frankfurter Lehrplan zurück, wenn auch die Motive bei jedem von ihnen andere sein mochten. Reinhardt war ein eifriger Freund der klassischen Sprachen, speziell des Griechischen; er glaubte dieses vielleicht mehr, als es damals wirklich schon war, in seinem Bestande gefährdet und hoffte es durch weitgehende Konzessionen an die realistische Richtung und an den ganzen „Zeitgeist“ retten zu können. Ihm war es also nicht sowohl um den gemeinsamen Unterbau und um die äußeren Vorteile der sogenannten Einheitsschule zu tun, als vielmehr um einen neuen, sozusagen moderneren und verkürzten Lehrplan, den er energisch und geschickt zugreifend in der Weise entwarf, daß der Unterricht in fremden Sprachen in Sexta mit dem Französischen beginnen, das Lateinische erst in Untertertia hinzutreten und mit dem Griechischen gar erst in Untersekunda der Anfang gemacht werden sollte. Die Zahl der lateinischen Stunden betrug 52, die der griechischen 32, das Französische hatte in den drei unteren Klassen je 6, nachher nur noch 2, zusammen also 30 Stunden.

Das Vorgehen Reinhardts wurde von der preußischen Unterrichtsverwaltung zunächst toleriert, bald sogar begünstigt. Man sah darin ein wertvolles Experiment, für das es, wie einst für das Dessauer Philanthropin, auch an der notwendigen Reklame nicht fehlte. Von nah und fern strömten die Besucher herbei, um sich den Lehrbetrieb des Frankfurter Goethegymnasiums anzusehen, und wenn auch die Urteile nicht alle gleich günstig lauteten, so mußten doch alle zugeben, daß hier Tüchtiges geleistet werde, was sich dann auch bei der ersten Abiturientenprüfung im Jahre 1901 durchaus bestätigte. Zu verkennen war freilich nicht, daß man es an diesem Gymnasium mit einer vielfach besonders begünstigten Anstalt zu tun habe. Der Minister selbst erklärte: „Wir haben in Frankfurt eine ganz außerordentlich tüchtige, besonnene, für die Sache eingenommene, erfahrene, selbstbewußte Leitung und ein Elitelehrerkollegium.“ Auch die hervorragende Befähigung der aufgeweckten Frankfurter Jugend und die Sorgfalt bei der Versetzung in die höheren Klassen wirkten nach derselben Richtung fördernd mit. Und so konnte man immerhin zweifeln, ob, was hier fraglos gelungen war, anderswo unter anderen minder günstigen Verhältnissen ebenso erfolgreich ausfallen werde. Das konnte nur durch weiteres Experimentieren entschieden werden. Wie es daher dankenswert war, daß die Schulverwaltung zuerst in Frankfurt die von ihr zugesagte größere Bewegungsfreiheit hatte walten lassen, so war es gewiß richtig, daß nun auch an anderen Anstalten und in anderen Städten solche Reformschulen —, Gymnasien sowohl als Realgymnasien — zugelassen wurden. Und da die Städte, wohl vor allem durch den „nicht zu unterschätzenden sozialen Vorteil“, d. h. den gemeinsamen Unterbau und die damit zusammenhängende größere Billigkeit dafür eingenommen, sich mehr und mehr für diese neue Form erwärmten, so nahm die Zahl der Reformschulen rasch zu. Unter diesen Umständen erklärte die Berliner Konferenz von 1901 mit Beziehung auf diese Schulen: „Es ist zurzeit nicht ratsam, einen gemeinsamen Unterbau für die drei Arten der höheren Lehranstalten durch

Beginn mit dem Französischen und Hinaufrückung des Lateinischen allgemein einzurichten. Indessen wird einer zweckentsprechenden Weiterführung des damit in Altona, Frankfurt a. M. und an anderen Orten gemachten Versuches nicht entgegenzutreten und eine allmähliche Erweiterung desselben zu fördern sein." Der letztere Zusatz, der ursprünglich nicht beabsichtigt war, zeigte die wachsende Zustimmung auch der Konferenzmitglieder zu dem Vorgehen Reinhardts.

Am 18. und 19. November 1901 aber hielten die Vertreter dieser neuen Schulgattung selber unter sich eine Konferenz in Kassel ab, um die bisher gemachten Erfahrungen auszutauschen und allerlei strittige Punkte und sachliche Schwierigkeiten zu besprechen. Schon äußerlich war es ein Erfolg: dreißig Reformanstalten waren hier durch ihre Direktoren vertreten, und die äußere Ehrung des Leiters der Versammlung, des Direktors Reinhardt, durch den Oberpräsidenten der Provinz Hessen-Nassau sicher eine wohlverdiente. Und auch inhaltlich klang es in Reinhardts Rede am Schluß der Debatte über die gemachten Erfahrungen im allgemeinen stolz genug, wenn er konstatierte: „Der Eindruck, den wir gewonnen haben, ist der, daß unsere Anstalten auf gutem Wege sind und einen erfreulichen Fortschritt genommen haben; keiner der Kollegen hat sich dahin ausgesprochen, daß er die Reformanstalt wieder in eine andere umwandeln möchte; wir arbeiten vielmehr mit Freudigkeit an dem Werke; das Gesamtergebnis ist also ein günstiges." Es ging ein frischer Zug ernsten pädagogischen Wollens und Könnens und der wohltuende Geist echter Begeisterung für die Sache durch alle die Verhandlungen durch, was man von dem seit 1890 bestehenden Gymnasialverein und seinen Versammlungen nicht immer rühmen kann; es ist doch nicht nur die Verteidigungsstellung, die diesen den Stempel des Matten und Greisenhaften aufdrückt. Aber ein gewisser Dämpfer für die in Kassel versammelten Reformer war es doch, als der Schulrat, dem das Goethegymnasium in Frankfurt zur Aufsicht unterstellt war, auf die absonderliche, befremdende Art mancher Fehler im Lateinischen hinwies, „die erkennen lasse, daß es den Schülern der oberen Klassen noch nicht gelungen sei, zu einer unmittelbaren Vertrautheit mit der Sprache zu gelangen." Und manches von dem, was von den Vertretern der Anstalten als Mangel und Schwierigkeit zugegeben wurde, machte doch den Eindruck, als ob das nicht bloß Übergangsschwierigkeiten seien, sondern in der Sache selbst liege. So klagten die Lehrer der Mathematik und der Naturwissenschaften über eine gewisse Zurückdrängung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts namentlich auch auf dem Realgymnasium, und verlangten daher noch einmal eine Herabsetzung der Unterrichtsstunden für das Lateinische. Auch die Überbürdungsgefahr wurde von verschiedenen Seiten stark betont; und zwar treffe sie nicht bloß den Schüler, sondern vielleicht noch mehr den Lehrer an solchen Anstalten. Als Reinhardt resumierte: „beim (Reform-)Gymnasium ist tatsächlich keine Überbürdung vorhanden", stieß er auf entschiedenen Widerspruch in der Versammlung, und vom Realgymnasium gab er selbst zu, daß die Gefahr einer solchen allerdings nahe liege. Noch tiefer führte wohl das Bedenken, ob nicht durch das Hinaufrücken des Lateinischen

nach Untertertia wie im französischen, so auch im deutschen Unterricht die grammatische Schulung allzu stark in den Vordergrund treten müsse, und dieser dadurch um seinen eigentlichen sachlichen Wert verkürzt werde. Anders ausgedrückt ist die Frage die, ob nicht das Lateinische da, wo es einmal gelehrt wird, durchaus der „grammatische Knecht" für alle Sprachen zu sein habe, und ob man darum wohl daran tue, es von den drei unteren Klassen, wo der Grund zur grammatischen Schulung gelegt werden muß, auszuschließen und so gerade hier die ihm eigentümliche sprachbildende Kraft ungenützt zu lassen. Dieses Bedenken ist auf der Konferenz selbst nicht erhoben und nicht gehoben worden. Es ist der ganz prinzipielle Einwand gegen diese Schulgattung überhaupt: wo Lateinisch gelehrt wird, da muß mit ihm der Anfang gemacht werden, weil es zu dieser grammatischen Knechtsstellung so recht eigentlich geschaffen ist, und dadurch der andere Sprachunterricht von allem Zuviel der Grammatik entlastet werden kann. Endlich scheint auch der Übelstand hier sowenig wie auf den alten Anstalten ganz beseitigt zu sein, daß man die etwa vorhandenen lateinlosen Abteilungen als eine Art Refugium für die minder begabten Schüler ansieht und behandelt und sie dadurch trotz aller papiernen Gleichwertigkeit den „vornehmeren" lateinischen Klassen und Schulen gegenüber degradiert.[1])

Einstweilen breiten sich die Reformschulen, zum Teil auch außerhalb Preußens, mehr und mehr aus, freilich seitdem der Reiz und der Ansporn der Neuheit verschwunden ist, nicht in dem Maße, wie es seine Freunde erwarten mochten. Es ist dies um so auffallender, als 1904 Reinhardt als vortragender Rat in das Kultministerium nach Berlin berufen wurde und in dieser Stellung alle Hindernisse, die ihrer Ausbreitung von oben und von außen im Wege stehen mochten, beseitigen kann. Freilich mehren sich auch die Stimmen, die auf Grund persönlicher Erfahrungen vor ihnen als vor einem Abweg warnen. Namentlich von mathematischer Seite wird an ihrem Lehrplan als einem den mathematischen Unterricht schädigenden scharfe Kritik geübt. Auf der anderen Seite haben sie aber jedenfalls den erfreulichen Beweis geliefert, daß tüchtige und begeisterte Lehrer in erheblich kürzerer Zeit als bisher zu denselben Zielen kommen können, wie sie die alten Gymnasien sich gesteckt und ihrerseits oft mindestens nicht vollkommener erreicht haben. Und auch das ist erfreulich, daß die Schulverwaltung diesen neuen Schulen ein größeres Maß von Freiheit einräumt und gestattet, so daß an ihnen wirklich einmal nach allerlei Seiten hin individualisiert werden darf und an diesem einen Punkte wenigstens der Druck des so schwer auf unserem deutschen Schulwesen lastenden Bureaukratismus erleichtert worden ist.

Zu den Verhandlungsgegenständen in Kassel gehörte auch die Frage des neusprachlichen Unterrichts, um dessen Gestaltung schon seit

[1]) Es ist seltsam, wenn Vertreter der Reformschulen zwar zugeben, daß ich sonst etwas vom Schulwesen verstehe, dagegen klagen, daß mir für diese Schulgattung das Verständnis abgehe und meine Bedenken gegen sie auf Unkenntnis beruhen. Es wäre schlimm für die Reformschulen, wenn ihr Wesen und ihre Ziele so schwer zu verstehen wären, daß ich sie nicht fassen könnte. Wäre es nicht am Ende auch hier besser, die Bedenken sachlich zu widerlegen als gegen den unbequemen Kritiker persönlich zu werden?

etwa zwei Jahrzehnten heftig gestritten wird. Es ist der Gegensatz der alten synthetischen und der neuen analytischen Methode. Eine Zeitlang schien es, als ob die Vertreter dieser letzteren bereits entscheidend gesiegt hätten; neuerdings aber hat sich gegen sie eine Reaktion erhoben, ihrer Zeitschrift ist von Anhängern des Alten zur Vertretung dieses Standpunktes eine eigene neue entgegengestellt worden, und auch in den Schulen sind manche früheren Anhänger der neuen Methode stutzig oder geradezu abtrünnig geworden. Diese Reform, die teilweise auf Gedanken von Perthes über den lateinischen Unterricht zurückgreift, will von der lebendigen Sprache, vom gesprochenen Wort ausgehen und daher statt mit der Grammatik mit Sprechübungen, statt mit Paradigmata mit Sätzen beginnen, auch verwirft sie das Übersetzen, namentlich in das Französische, und verlangt, daß von Anfang an mit den Kindern im fremden Idiom geredet werde. Mit Recht wurde auf der Kasseler Konferenz der Vorwurf der „Unwissenschaftlichkeit“, den man dieser neuen „direkten“ Methode noch immer zu machen liebt, als unbegründet zurückgewiesen. Und ebenso verteidigte man sie gegen das Wort: „nach der neuen Methode lernt man keine Grammatik“: sicherlich ist es interessant, instruktiv und möglich, aus dem Lehrstoff selbst die Schüler bestimmte grammatische Erscheinungen zusammenstellen und sie hieraus das Gesetz ableiten zu lassen; man kann mit den Verteidigern der Methode geradezu sagen, daß dieses induktive Verfahren vielmehr „zur Sicherung grammatischer Erkenntnis“ beitrage. Erschwert ist die Aufgabe nur für den Lehrer, der „gegen früher sozusagen die doppelte Arbeit in den Stunden zu leisten hat“, wenn er gewissermaßen unvermerkt Grammatik treiben, Vollständigkeit und Ordnung in die scheinbar zufällig und sporadisch erworbenen grammatischen Kenntnisse bringen, sie von Zeit zu Zeit zusammenfassen und so den Schülern im Gedächtnis lebendig halten soll. Daher sind die Resultate vielfach hinter den Erwartungen zurückgeblieben und ist damit den Gegnern eine Waffe gegen die neue Methode in die Hand gegeben worden. Allein die Schulung der Neuphilologen, die ja auf den Universitäten so erhebliche Fortschritte gemacht hat und einen längeren und öfters wiederholten Aufenthalt in Frankreich oder England heute als unumgänglich notwendig fordert, wird diese Schwierigkeiten überwinden lassen. Auch die Klage wird mit der Zeit verstummen, daß die neusprachliche Lektüre vielfach noch allzu planlos und utilitaristisch ausgewählt werde; denn das Ziel ist von den Reformern gewiß richtig erkannt und bestimmt worden, die Schüler in die Kulturwelt der fremden Nationen einzuführen und „den Unterrichtsstoff das fremde Volkstum bilden zu lassen“. Das ist ja kein anderes als das des Unterrichts in den alten Sprachen auch, bei denen es sich längst schon um eine solche Einführung in den „Geist“, d. h. in die Kultur des klassischen Altertums handelt. Daß da auch jetzt wieder der Gedanke auftaucht, den lateinischen Unterricht in ähnlicher Weise von der lebendigen Rede aus zu gestalten, wie den neusprachlichen, ist begreiflich, wie er denn auch auf der Kasseler Konferenz zu Wort gekommen ist; dabei wird aber übersehen, daß bei einer toten, nicht mehr gesprochenen Sprache die Dinge doch ganz anders liegen. Wenn endlich der Vorsitzende der Kasseler Konferenz am Schluß der Debatte über diese Frage als ihr Ergebnis

konstatierte: „Das Ziel des neusprachlichen Unterrichts an unseren höheren Schulen kann unmöglich darin bestehen, die Schüler zum Sprechen der fremden Sprachen zu befähigen; das Hauptziel wird sein und bleiben müssen: die Einführung in das Verständnis und den Geist der bedeutenden und wertvollen Literaturwerke", so dürften die anwesenden Reformfreunde davon freilich nicht ganz befriedigt gewesen sein; sie wollen entschieden mehr, sie wollen auch jenes. Unbestritten bleibt ihnen aber unter allen Umständen das Verdienst, dem grammatischen Überschwang auf unseren höheren Schulen ein energisches Halt zugerufen und den neusprachlichen Unterricht ganz bedeutend gehoben und belebt zu haben.

K. Reinhardt, Die Frankfurter Lehrpläne, 1892 und dess. Rede über die Reformschulen auf der Straßburger Philologenversammlung, 1901. O. Liermann, Reformschulen nach Frankfurter und Altonaer System. I. Teil: Die Casseler Novemberkonferenz 1901 über Fragen des Reformschulunterrichts, 1903. Vogt, Mathematik und Reformgymnasium, 1907. Die zahlreiche sonstige Literatur darüber s. hinter dem Artikel „Reformschulen" von Knabe in Reins Handbuch 2. Aufl. Bd. 7, die über den französischen Unterricht ebendaselbst Bd. 3 im Artikel darüber von Bätgen. W. Viëtor, Die Methodik des neusprachlichen Unterrichts, 1902. Rethwisch, Jahresberichte über das höhere Schulwesen, letzte Jahrgänge.

10. Einer vollständigen Reform dagegen geht in diesem Augenblick unsere Mädchenerziehung entgegen. Daß die Frauen sich gelüsten lassen sollen nach der Männer Bildung und teilnehmen dürfen an den für diese bestehenden Einrichtungen, ist eine alte Forderung pädagogischer Reformer. Schleiermacher hat sie in seinem Katechismus der Vernunft für edle Frauen schon ganz modern formuliert. Aber noch hundert Jahre hat es gedauert, bis ihnen der Zugang dazu wirklich erschlossen wurde. Lange genug haben sich die Hochschulen gegen die Zulassung der Frauen zum Universitätsstudium gesträubt. Heute ist dieses Ziel erreicht. Die badischen Universitäten waren die ersten, die im Jahre 1902 Frauen das volle Bürgerrecht gewährten und sie auf Grund eines Abiturientenzeugnisses zur Immatrikulation zuließen. 1908 folgte endlich auch Preußen diesem Vorgang nach, und viele Hunderte von Mädchen füllen heute unsere Hörsäle. Dabei ist freilich nicht zu verkennen, daß die erste Generation dieser Studentinnen, die erst Hindernisse aller Art überwinden mußten, ehe sie das Ziel erreichten, ernster und zielbewußter war als die später hinzugekommenen, bei denen das Studieren doch schon recht zur Modesache geworden ist. Und was die Ergebnisse betrifft, so hat man im allgemeinen den Eindruck, daß die rezeptive Natur der Frau sich auch beim Studium zeige: viel fleißiges sich Aneignen und Wissen, aber wenig Produktivität und wissenschaftliche Selbständigkeit.

Natürlich handelt es sich aber nun auch um die Vorbildung zum akademischen Studium. In einigen größeren Städten entstanden privatim Mädchengymnasien, meist unter dem bescheidenen Namen: Gymnasialkurse für Mädchen, so zuerst in Berlin. Amtlich ging auch hier wieder Baden voran, während sich die preußische Unterrichtsverwaltung gegen die Errichtung solcher Mädchengymnasien lange sträubte. Sie wollte die Frage im Zusammenhang mit der freilich durchaus notwendigen Mädchenschulreform im ganzen lösen, die dann auch durch die Neuordnung vom 18. August 1908 in die Wege geleitet worden ist. Jetzt steht sie wenigstens einmal auf dem

Papier. Lange Zeit waren die Mädchenschulen Privatanstalten, günstigsten Falls städtisch, der Staat kümmerte sich so wenig als möglich um sie. Unter dem Eindruck der nationalen Einigung in den Jahren 1870/71 wurde dann 1872 von den Leitern und Lehrern dieser Anstalten der Deutsche Verein für das höhere Mädchenschulwesen gegründet, der eine einheitliche Normierung desselben verlangte, dafür Grundsätze aufstellte und namentlich für einen zehnjährigen Kursus der vollausgebauten Mädchenschule eintrat. Dazu kamen mit dem Auftreten der Frauenbewegung weitergehende Forderungen, namentlich handelt es sich neuerdings um die Erziehung der Frau zu ihrem hausmütterlichen Beruf und zur Teilnahme an den großen sozialen Aufgaben unseres Volkes; und endlich galt es Vorbereitungsschulen für die studierenden Mädchen zu schaffen. Alle diese Aufgaben sollen nun durch die preußische Reform gleichzeitig gelöst werden. Zu unterst steht die endlich wirklich zehnklassige höhere Mädchenschule, die aber nach wie vor darunter leidet oder zu leiden glaubt, daß sie im berechtigungsgierigen Schulstaat — ohne Berechtigungen bleibt. In dem daran sich anschließenden höheren Lehrerinnenseminar wird der Kursus aus einem dreijährigen zu einem vierjährigen erhöht, was ebenso der Gesundheit wie der praktischen Schulung der Lehrerinnen zugute kommen wird. Die Fortsetzung der höheren Mädchenschule für diejenigen, die nicht Lehrerinnen werden wollen, ist die Frauenschule mit dem Zweck „einer Ergänzung ihrer Bildung in der Richtung der künftigen Lebensaufgaben einer deutschen Frau". Dafür sind zwanzig bis fünfundzwanzig Unterrichtsfächer vorgesehen, aus denen sich die Mädchen neben Pädagogik und einem zweiten wissenschaftlichen Fach, die obligatorisch sind, wahlfrei herauslesen können, was ihnen genehm ist. Daß das ein Vielzuviel ist und daß man aus wahlfreien Kursen keine Schule schafft, auch dem Schmetterlingsdasein unserer halberwachsenen höheren Töchter durch ein derartiges beliebiges Nippen kein Ende macht und kein ernsthaftes Ziel setzt, wird sich bald herausstellen. Hier haben wir einstweilen große Worte, aber keine Klarheit. Immerhin kann unter den Händen tüchtiger Leiterinnen mehr daraus werden, als vor ihrem Inslebentreten zu fürchten ist. Endlich gabelt sich von der 7. oder 8. Klasse der höheren Mädchenschule die fünf- oder sechsklassige Studienanstalt ab für solche, die studieren wollen. Sie lehnt sich eng an den Typus einer der drei höheren Knabenschulen an und wird wohl in der Regel realgymnasialen Charakter tragen, also ein Reformrealgymnasium darstellen. Daß dabei auf die „weibliche Eigenart" keinerlei Rücksicht genommen wird, entspricht zwar den Wünschen der Führerinnen der Frauenbewegung, ist aber bezeichnend für die Gedankenarmut unserer Zeit, die mit dem Alten auf dem Gebiet des höheren Knabenschulwesens unzufrieden dieses selbe Alte nun doch für die Mädchen gedankenlos und mechanisch herübernimmt; das Bequemste ist es freilich, die Vorbildung auf das Studium für Knaben und Mädchen ganz gleich zu machen. Aus dieser selben Gedankenlosigkeit, vielfach aber auch aus Gründen der Not und der Billigkeit, ist der Gedanke der Koedukation hervorgegangen, der in kleinen Städten als Notbehelf durchaus berechtigt ist, in Großstädten aber im Interesse nicht bloß der Mädchen, sondern vor allem auch der Knaben besser vermieden oder so rasch als möglich wieder verlassen werden sollte. Man kann nicht in einem

Atem Erziehung zur Mannhaftigkeit und Koedukation fordern; weil ich die erstere für durchaus notwendig halte, so sehe ich uns durch die Koedukation von einem uns ohnedies über den Kopf wachsenden Feminismus bedroht, gegen den man in Amerika heute schon zu kämpfen hat.

Auch die gegenwärtig viel ventilierte sexuelle Aufklärung wird vor allem von Frauen gefordert. Ihrem agitatorischen Übermaß gegenüber kann man die Schule nur dringend vor solchen Eingriffen in die Rechte des Hauses und solchen gefährlichen Experimenten warnen und ihr immer wieder zurufen, daß die verhüllende Schamhaftigkeit auch ihr Recht hat und daß mehr wert als alles Belehren auch hier die sittliche Gewöhnung ist.

11. Die Frauenbewegung ist ein Teil der allgemeinen Bewegung, die sich im Namen der sozialen Frage zusammenfaßt, dies zeigt sich in der preußischen Mädchenschulreform. Und so hat denn die Schule überhaupt, diesem Zuge der Zeit folgend, theoretisch und praktisch die sozialen Pfade eingeschlagen. Das Wort „Sozialpädagogik“ kam auf. Daß es nicht bloß eine neue Etikette für den alten Inhalt war, das beweisen Werke wie Dörings System der Pädagogik im Umriß (1894), P. Bergemanns Soziale Pädagogik auf erfahrungswissenschaftlicher Grundlage und mit Hilfe der induktiven Methode als universalistische oder Kulturpädagogik dargestellt (1900), P. Natorps Sozialpädagogik, 1899; und auch meine „Allgemeine Pädagogik“ (1901) führt sich gleich auf den ersten Seiten als soziale Pädagogik ein. Vor allem seit 1896, in welchem Jahr die hundertfünfzigjährige Geburtstagsfeier Pestalozzis einen mächtigen Anstoß gab und man diesen eigentlich erst als den großen Sozialisten und Sozialpädagogen entdeckte und kennen lernte, schloß sich die Pädagogik mit vollem Bewußtsein dieser Richtung an, nicht freilich ohne von politischer und von pädagogischer Seite her allerlei Widerspruch und Verdächtigung erfahren zu müssen.

Doch war das nicht der einzige Gegensatz, der die Theoretiker bewegte und trennte. In der Ablehnung der Herbartschen Pädagogik waren die genannten Sozialpädagogen alle einig. Dafür wollte Natorp die pädagogische Theorie auf Kant zurückführen, und das leuchtete manchen so sehr ein, daß in einem bekannten Lustspiel („Flachsmann als Erzieher“) bereits die Frage gestellt wird: Herbart oder Natorp? und der Ideal-Schulrat und der Ideal-Schullehrer für den letzteren Partei ergreifen. Daß das aber in weiteren Kreisen geschehen könnte, ist mir nicht glaublich. Dazu ist Kant zu schwer, und dazu ist seine Ethik zu individualistisch. Die Versuche, ihn als Vater und Schutzheiligen des modernen Sozialismus zu proklamieren, müssen trotz einzelner Stellen, die sich dafür anführen lassen, an dem Gesamtcharakter seiner formalistischen Moral mit Notwendigkeit scheitern. Daher tut man sicher besser daran, sich für die Probleme der Pädagogik an den dialektischen Erörterungen Schleiermachers zu orientieren und sich im übrigen bewaffnet mit einer guten Dosis von gesundem Menschenverstand, der uns in der Schule einer sich breit machenden Großwortigkeit gegenüber ganz besonders nottut, den modernen Strömungen in Psychologie und Sozialethik offen zu halten.

In diesem Sinn ist auch die Anwendung der experimentellen Psychologie und ihrer Ergebnisse auf die Pädagogik nur zu be-

grüssen. Aber ob es schon heute und ob es überhaupt möglich ist, eine experimentelle Pädagogik zu schaffen, ist mir trotz oder eben durch das große Werk von Meumann (Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik, zwei Bände, 1907) doch recht zweifelhaft geworden. Pädagogisch experimentieren ist etwas ganz anderes als Begabungsdifferenzen untersuchen oder gar Begabungen messen wollen, was man nicht kann. In der Pädagogik handelt es sich nach wie vor auch um ein Ethisches mit, und dieses entzieht sich dem Experiment durchaus. Eben deswegen wird für die Pädagogik die introspektive Psychologie immer wertvoller sein als die experimentelle, die über eine Oberflächenuntersuchung nur wenig in die Tiefe hinab zu dringen vermag. Die Bedeutung der experimentellen Psychologie selber und ihrer Untersuchung der psychischen Grundlagen der Pädagogik soll damit in keiner Weise bestritten oder unterschätzt werden: jedes Minimum exakten Wissens ist hier ein Gewinn. Nur hüte man sich vor den zu weit gehenden Ansprüchen und Hoffnungen einer experimentellen Pädagogik im ganzen. Experimentierschulen, pädagogische Versuchsstationen — das wäre das Wünschenwerte, wenn es nur nicht so bedenklich wäre, Kinder zu pädagogischen Versuchskaninchen zu mißbrauchen.

Daß unsere Erziehung und Jugendbildung in naturwissenschaftlicher Hinsicht noch immer rückständig ist, ist nicht in Abrede zu ziehen. Aber nicht darum handelt es sich, ob ein paar Stunden mehr für den naturwissenschaftlichen Unterricht gewonnen und dem Lateinischen abgerungen werden, wiewohl das Verlangen der Naturforscher, für den biologischen Unterricht Platz zu schaffen durchaus berechtigt ist. Viel wichtiger ist, daß die Korrektur unserer Weltanschauung durch die naturwissenschaftlichen Forschungen endlich auch in der Schule Eingang finde. Das verkennt z. B. Cauer, wenn er das Gymnasium zu seiner alten Einfachheit zurückführen und es vom Utraquismus möglichst wieder losmachen möchte. Dieser fromme Humanistenwunsch ist utopisch. Ebenso aussichtslos ist der Versuch, den Widerspruch zwischen den Ergebnissen der Naturwissenschaft und gewissen religiösen Vorstellungen von der Schule geflissentlich fern zu halten, das wäre für den Glauben sogar noch gefährlicher als für das Wissen. Dennoch halten wir in der Schule noch immer an der „doppelten Wahrheit“ fest, die wir in der Wissenschaft längst als der Übel größtes erkannt haben. Nur langsam beginnen auch auf theologischer Seite einzelne einzusehen, daß unser Religionsunterricht zumal auf dem Gymnasium tief im Argen liegt und versuchen es auf „neuen Bahnen“.

Umgekehrt freilich möchte man die Schule auch wieder in alter Weise in Verbindung setzen mit der Kirche und sie ihr mehr noch als bisher untertan machen. Daß dies in Preußen 1892 durch den Volksschulgesetzentwurf des damaligen Kultusministers, des Grafen von Zedlitz-Trützschler, der Volksschule gegenüber vergeblich versucht wurde, dann aber 1906 durch das Volksschulunterhaltungsgesetz nachträglich doch noch gelungen ist, ist schon berichtet. Angesichts dessen und angesichts vieler bedauerlicher Fälle von Intoleranz im einzelnen ist es immer aufs neue zu bedauern, daß es in den siebziger Jahren in Preußen unter Falk nicht ge-

lungen ist, die Schulen zu simultanisieren. In Baden und Hessen, wo das damals geschah, hat man allen Grund, sich dieser Regelung des Schulwesens als einer überaus segensreichen zu freuen, wenn hier Kinder verschiedener Konfessionen auf einer Schulbank zusammensitzen und sich von Jugend auf als Söhne eines Volkes vertragen lernen, und wenn namentlich auch der Lehrer sich vor Äußerungen hüten muß, die Andersgläubige verletzen können. Welche Dimensionen übrigens diese Konfessionalisierung unserer Lehranstalten angenommen hat, und wie nachgiebig sich die Regierungen kirchlichen Anforderungen gegenüber beweisen, das zeigte im Jahre 1901 die Besetzung der Professur für neuere Geschichte an der philosophischen Fakultät der Straßburger Universität mit zwei Vertretern des Faches, einem katholischen und einem protestantischen Gelehrten. Auch in Österreich kündigt die herrschende Partei den Hochschulen einen umfassenden Konfessionalisierungsprozeß an. Nur für die höheren Schulen gilt — einstweilen noch! — das simultane Prinzip. Daß dieses, wenigstens für die Volksschulen, auch außerhalb Preußens abgelehnt wird, zeigt das Beispiel Württemberg, dessen neues, immer noch nicht unter Dach und Fach gebrachtes Schulgesetz, den Wünschen nicht nur der katholischen, sondern auch der protestantischen Mehrheit der Bevölkerung entsprechend, am konfessionellen Charakter derselben festhält, im übrigen aber allerhand Fortschritte bringen würde. So stehen wir allüberall im Kampf um die Schule, wie ihn Windthorst seitens der Kirche dem modernen Staat angekündigt hat; einstweilen sind es noch einzelne Konflikte, aus denen bis jetzt fast überall die Kirche siegreich hervorgegangen ist; allmählich wird daraus ein Entscheidungskampf im ganzen werden müssen.

Wichtiger als die theoretische Aufstellung einer sozialen Pädagogik, von der wir ausgegangen sind, ist das, was die Schule tatsächlich tut, um in ihren Schülern sozialen Geist zu pflanzen und ihren Willen zu sozialen Leistungen zu erziehen. Am wenigsten haben sich die höheren Schulen mit diesem neuen Geiste zu befreunden vermocht. Was die Lehrpläne von 1901 an sozialen Forderungen aufstellen, ist kaum der Rede wert. Nur in den methodischen Bemerkungen für die Geschichte werden solche in folgender Fassung erhoben: „Besonders sichern Takt und große Umsicht in der Auswahl und Behandlung des einschlägigen Stoffs erheischt die für U II und O I geforderte Belehrung über wirtschaftliche und gesellschaftliche Fragen in ihrem Verhältnis zur Gegenwart. Der von ethischem und gesellschaftlichem Geist getragene Unterricht hat hierbei einerseits auf die Berechtigung mancher sozialen Forderungen der Jetztzeit einzugehen, andererseits aber die Verderblichkeit aller gewaltsamen Versuche der Änderung sozialer Ordnungen darzulegen. Je sachlicher er die geschichtliche Entwicklung des Verhältnisses der Stände untereinander und der Lage des arbeitenden Standes im besonderen behandelt und den stetigen Fortschritt zum Besseren unter Vermeidung jeder Tendenz nachweist, um so eher wird es bei dem gesunden Sinn unserer Jugend gelingen, sie zu klarem und ruhigem Urteil über das Verhängnisvolle unberechtigter sozialer Bestrebungen der Gegenwart zu befähigen." Ich glaube, daß damit der Geschichtslehrer vor eine unlösbare Aufgabe gestellt ist: einerseits tendenzlos die soziale

Entwicklung darzustellen und andererseits doch ganz bestimmte, von oben her gewünschte Anschauungen und Urteile darüber vorzutragen und in den Schülern hervorzurufen. Ein solcher Geschichtsunterricht würde nicht verhindern, das sich unter den Millionen sozialdemokratischer Wähler auch die Zahl der Akademiker ständig vermehrt. Zu staatlicher und sozialer Gesinnung im Schulstaat selbst zu erziehen, das wird viel wirkungsvoller sein, als ein solcher von oben her vorgeschriebener tendenziöser Unterricht. Freilich müßten dann die höheren Schulen endlich auch auf die von sozialpädagogischer Seite schon oft genug gestellte Forderung hören, daß sie die Standesschulen der besonderen Vor- oder Elementarklassen, die sogenannten Vorschulen, entschlossen von sich abschütteln und sich einfach aus der allgemeinen Volksschule rekrutieren, wie das in Bayern längst schon ohne Schaden der Fall ist.

Mehr als die Mittelschulen haben sich die Universitäten und die Volksschulen mit diesem sozialen Geiste erfüllt. Jene dadurch, daß sie nach anfänglichem Zögern und Sträuben auf die von England und Amerika herübergekommene „Universitäts-Ausdehnungsbewegung“ mit erfreulicher Bereitwilligkeit eingegangen sind. Allüberall werden Volkshochschulkurse abgehalten, an denen sich übrigens da und dort auch Gymnasiallehrer als Vortragende beteiligen. Dadurch sollte den Arbeitern Gelegenheit gegeben werden, die Ergebnisse der Wissenschaft kennen zu lernen und ihren Gesichtskreis vielfach zu erweitern; doch hat man fast durchweg die Erfahrung gemacht, daß diese Kurse gerade von Arbeitern am wenigsten besucht werden. Anders ist dies bei den studentischen Unterrichtskursen, in denen Arbeiter von Studenten in den Elementarfächern unterrichtet werden und an denen sie offenbar gerne teilnehmen. Diese Kurse dienen zugleich erfreulich dazu, die Kluft zwischen den jungen Akademikern und dem arbeitenden Volk zu überbrücken. Ganz besonders aber wird in den sozialpolitisch fortgeschrittenen Großstädten die Volksschule in den Dienst sozialer Aufgaben gestellt, wobei freilich die Gefahr nicht immer vermieden wird, daß die Schule zum Mädchen für alles mißbraucht wird. Und ebenso erfreulich ist, wie sich der Stand der Volksschullehrer von Wissensdurst und Bildungsstreben erfüllt zeigt. In Preußen trugen dem die neuen Lehrpläne für Präparandenanstalten und Lehrerseminare vom 1. Juli 1901 entschieden Rechnung. Anderswo, z. B. im Großherzogtum Hessen durch die Verordnung vom 29. August 1903, werden Volksschullehrer zum akademischen Studium und als „Studierende der Pädagogik“ zur Immatrikulation in der philosophischen Fakultät zugelassen. Ob es wünschenswert und für die Lehrer und die Schule ein Gewinn wäre, wenn ihr Verlangen nach allgemeiner Hochschulbildung erfüllt würde, ist mir zweifelhaft. Dagegen ist es richtig und gut, daß sich die Hochschullehrer in ihren Ferienkursen und Volksvorlesungen in erster Linie an sie wenden, um sie mit höheren Kenntnissen auszurüsten und zu befähigen, diese Kenntnisse nicht nur in der Schule, sondern vor allem auch im Fortbildungsunterricht zu verwerten und so die Erziehung der halbwüchsigen Jugend energisch in die Hand zu nehmen. So kommt Wissenschaft und höhere Bildung durch sie indirekt doch auch der arbeitenden Bevölkerung zu gut.

Denn der Schwerpunkt für eine Hebung und Besserung der Volkserziehung im ganzen liegt doch vor allem darin, daß der Besuch der Fortbildungsschule endlich in allen deutschen Staaten für Jünglinge und für Mädchen obligatorisch gemacht, die Lehrer für den Unterricht daran speziell ausgebildet werden und daß diese Schulen ihre Aufgabe darin sehen, dem Staat nützliche Bürger und Bürgerinnen heranzuziehen und durch praktische Arbeit im Beruf (Werkstätten- und Haushaltungsunterricht) wertvolle Bildung zu erzielen. In diesem Sinn hat namentlich Georg Kerschensteiner in München weithin vorbildlich gewirkt, während Sickinger in Mannhein durch die Differenzierung der Volksschüler in Förder- und Hilfsklassen dem Volksschulunterricht im ganzen neue Impulse zugeführt hat. Andere Versuche mit Arbeitsschulen, Landerziehungsheimen u. dgl. müssen einstweilen noch privater Initiative überlassen werden: hier ist das Feld für experimentelle Pädagogik. Und hier wohl auch die Möglichkeit einer Überwindung des einseitigen Intellektualismus, an dem unsere Schule fraglos krankt.

Auch die Bemühungen um die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend gehören zum Teil wenigstens hierher. Zwar nicht in der Form, wie Nietzsche in seinen Baseler Vorträgen über die Zukunft unserer Bildungsanstalten oder Langbehn in seinem unklaren Gerede über „Rembrandt als Erzieher“ die Erziehung zur Kunst forderten: sie meinten es durchaus individualistisch und aristokratisch. Auch die Empfehlung der preußischen Lehrpläne von 1901, künstlerisch wertvolle Anschauungsmittel, wie sie in Nachbildungen antiker Kunstwerke reichlich vorliegen, im Sprachunterricht zu verwerten, und ebenso eine These des Gymnasialvereins auf seiner Jahresversammlung in Halle 1903, den Homer für die künstlerische Erziehung mehr als bisher auszunützen, bewegen sich wohl auf dieser individualistischen Linie. Dagegen steht im Zusammhag mit dem Vordringen des sozialen Geistes der demokratische Begriff der „Volkskunst“, in dem Sinn, daß das ganze Volk wie an den übrigen Gütern der Kultur so auch an der Kunst als an einem der wertvollsten Besitztümer der Nation seinen Anteil bekommen müsse. Zu diesem künstlerischen Genießen aber als zu einem freien und feinen muß es erst erzogen werden: dies wurde von Konrad Lange mit Entschiedenheit gefordert. Aber wie das von seiten der Schule zu geschehen habe, das war nur durch Versuche zu finden. Darin ging die Hamburger Lehrervereinigung unter Führung und Anleitung von Lichtwark rühmlich voran. Doch stehen wir hier noch immer auf dem Boden des Experimentierens und tasten vielfach recht unsicher, greifen wohl auch gelegentlich gründlich fehl. Auch die Kunsterziehungstage sind bis jetzt darüber noch nicht hinausgekommen. Aber der erfreuliche Anfang und das volle Bewußtsein von hier vorliegenden Aufgaben ist doch da: wir sind entschieden in der aufsteigenden Linie.

Weisen wir endlich noch hin auf Jugendgerichte und Gemeindewaisenpflege, auf die Vorschriften über Fürsorge- und Zwangserziehung, auf die Einrichtung von Krippen und Kindergärten, von Kinderhorten und Fabrikschulen, auf die zunehmende Bedeutung des Handfertigkeitsunterrichts und die soziale Wendung der Schulhygiene, auf Lehrlings- und Jünglingsheime u. dgl., so sehen wir, wie der soziale Geist auch im Erziehungswesen immer mehr

wach wird, wie aber auch mit jedem Fortschritt auf diesem Gebiet neue große Aufgaben an die Schule und an die Gesellschaft in der Gestaltung der Erziehungsarbeit herantreten. Überall steht dabei die höhere Schule an Leistungen hinter ihrer niederen und ihrer höheren Schwester zurück. Aber auch der scheinbar entgegengesetzten Aufgabe, Individualitäten zu erziehen, wird sie nicht gerecht, da sie die bureaukratische Art der Schulverwaltung nötigt, immer wieder die ganze Zeit der heranwachsenden Jünglinge für ihre Arbeit in Anspruch zu nehmen, und so weder Lehrern noch Schülern Raum läßt für berechtigte Entfaltung individueller Neigungen und Interessen. Wie solche Bewegungsfreiheit, wenn sie schließlich zu einer Freiheit der Schüler, sich die Fächer wählen und die „ihnen nicht liegenden“ in der Prüfung ablehnen zu dürfen, führen soll, ohne Beeinträchtigung der Schule und ohne Gefährdung für die Erreichung ihrer Aufgabe zu gestalten ist, das freilich ist noch ein Problem. Die Paulsen'schen Vorschläge und sein Optimismus begegnen mit Recht starker Einsprache von seiten erfahrener Schulmäner. Einstweilen hat der Individualismus jedenfalls noch nicht gewonnen, was die höhere Schule an sozialer Mitarbeit versäumt hat, auch er kommt bei ihr nicht auf seine Rechnung.

Und doch — seien wir nicht ungerecht! Auch sie leistet soziale Arbeit, wie sie längst schon trotz aller Anklagen und Vorwürfe national erzieht. Ich denke dabei nicht an ein bestimmtes Unterrichtsfach, wie Bürgerkunde, sondern an ihr ganzes Tun und Dasein überhaupt: daß sie zur Arbeit und Arbeitsgemeinschaft ebenso anleitet, wie sie durch die Einfügung in den Schulorganismus Knaben und Mädchen mit Respekt vor dem Gesetz und mit Gemeinschaftsgefühl erfüllt, und so allerdings staatsbürgerliche und soziale Gesinnung zugleich in ihren Zöglingen hervorruft, ohne Einführung eines besonderen Faches einfach dadurch, daß sie das, was ihre eigentliche und nächste, um nicht zu sagen, ihre einzige Aufgabe ist, in richtiger Weise erfüllt, d. h. daß sie gut unterrichtet.

Außer den im Text genannten Werken zur Sozialpädagogik s. noch N. Brückner, Erziehung und Unterricht vom Standpunkt der Sozialpolitik, 1895. — O. Baumgarten, Neue Bahnen 2. Aufl. 1909. — Konrad Lange, Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend, 1893. J. Liberty Todd, Neue Wege zur künstlerischen Erziehung der Jugend, 1900. Versuche und Ergebnisse der Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung in Hamburg. 2. Aufl. 1901. — Oskar Pache, Handbuch des deutschen Fortbildungsschulwesens, 4 Bde. 1896/99. Sickinger, Die Mannheimer Volksschuleinrichtungen, 1909. Georg Kerschensteiner, Grundfragen der Schulorganisation, 1907. — E. Schultze, Volkshochschulwesen und Universitäts-Ausdehnungs-Bewegung, 1897 und dazu den Artikel „Volkshochschule“ von Rein in seinem Handbuch 2. Aufl. Bd. 9. — Fr. Paulsen, Richtlinien der jüngsten Bewegung im höheren Schulwesen Deutschlands, 1909; gegen ihn P. Cauer, Zur Reform der Reifeprüfung, 1908. — Hans Zimmer, Die deutsche Erziehung und die deutsche Wissenschaft, in H. Meyer, Das deutsche Volkstum, 2. Aufl. 1903.

Damit kann ich die Feder niederlegen. Vielleicht in etwas besserer Hoffnung auf eine gedeihliche Zukunft unseres Bildungs- und Schulwesens angesichts der vielen erfreulichen Anfänge auf allerlei Gebieten, angesichts der größeren Beruhigung, die eingetreten ist und unseren höheren Schulen mehr Stetigkeit und Ruhe verheißt, als ihnen in den achtziger und neunziger Jahren beschieden war, und angesichts des hohen Standes unserer ganzen deutschen Lehrerschaft in wissenschaftlicher und vor allem auch

in moralischer Beziehung: weil sie sich über alle Verstimmung und Agitation hinweg ihrer eigentlichen Pflichten und Aufgaben doch immer bewußt bleibt, dürfen wir glauben, daß die Schule unter ihren Händen auch fernerhin gedeihen und blühen werde. Allein allerlei sorgender Erwägung kann ich mich auf der anderen Seite doch nicht verschließen. Mit den großen Wandlungen im Bewußtsein der Zeit hat namentlich die höhere Schule nicht gleichen Schritt gehalten, ihn nicht halten können; sie hat nicht immer begriffen, daß es sich in dem Kampf um die Schulreform nicht um Lehrplan und Stundenzahl, nicht um Fächerverteilung und Lesebücher, sondern um ein viel Höheres und Tieferes, um die Fundamente unserer Bildung überhaupt handelt. Darüber fehlt es überhaupt in weiten Kreisen an Klarheit und Einsicht; deswegen eben ist die Unzufriedenheit gerade auch mit unseren höheren Schulen eine so weitverbreitete und so bittere und tiefgehende. So stehen uns sicher in nächster Zeit noch weitere Umgestaltungen bevor, der Kampf um die Schulreform ist noch nicht zu Ende. Man denke nur an den neuen Lehrer und an den neuromantischen Geltungswert des Griechischen oder an die Forderungen der Vertreter der Naturwissenschaft, wie sie in Meran formuliert worden sind, an die immer wieder laut werdende Betonung des spezifisch deutschen Charakters unserer Pädagogik oder an den fundamentalen Zweifel an dem Intellektualismus unserer Bildung überhaupt. Und auf dem Gebiet der Volksschule kommen wir sicher nicht zur Ruhe, bis die Frage des Verhältnisses von Schule und Kirche gelöst ist. Die Simultanschule war eine Lösung auf der mittleren Linie; nun sie abgewiesen ist, werden die radikaleren Elemente mit ihrem Verlangen einer rein weltlichen Schule nach dem Muster der französischen nur immer ungestümer und unbequemer sich vordrängen. Hier stehen wir mitten im Kampf. Es ist eben immer noch Übergangszeit; und so kann ich trotz der neuen Ansätze, die sich überall zeigen, doch noch einmal mit den Worten schließen, mit denen ich seinerzeit die erste Auflage dieses Buches in die Welt geschickt habe: „Übergangszeit ist böse Zeit. Das Alte ist fraglos alt geworden, ein Neues ist im Anzug, aber die Form dafür ist noch nicht gefunden. Was uns daher wie im politischen und sozialen Leben so auch in Erziehungs-, Unterrichts- und Bildungsfragen zumeist not tut, das sind Ideen und Ideale; und was heute vielleicht mehr als je von denen, die theoretisch und praktisch auf diesem Gebiete arbeiten, gefordert wird, das sind Opfer und ist die Fähigkeit, Opfer zu bringen. Hoffen wir darum, daß es der deutschen Schule auch in Zukunft nicht an ideenreichen Köpfen und an opferbereiten Herzen fehle!“

Namen-Register.

Dasselbe bezieht sich nur auf den Text, nicht auf die Literaturangaben in den Anmerkungen. Die fettgedruckten Zahlen bezeichnen die Stelle, wo von den Genannten im Zusammenhang und ausführlicher die Rede ist.

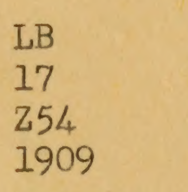
Berichtigungen.

Zu S. 10, Z. 9 u. 8 von unten ist zu lesen: mit politischen und wirtschaftlichen Neugestaltungen.

Zu S. 14, Z. 7 von oben. Unter den kleineren Handbüchern war neben dem von H. Schiller auch Erwin Rausch, Geschichte der Pädagogik und des gelehrten Unterrichts im Abrisse dargestellt, 3. Auflage 1909, zu nennen.

Zu S. 266, Z. 1 von oben: statt § 5 und 6 muß es heißen: § 6 und 7. Ebendas. Z. 8 von oben ist einzufügen: K. Wotke, D. österreichische Gymnasium im Zeitalter Maria Theresias I, 1905 (Mon. Germ. Paed. XXX).

Zu S. 334, Z. 11 von oben cfr. auch Edilian, Kritik der Zillerschen Formalstufen, 1909.




UTL AT DOWNSVIEW
D RANGE BAY SHLF POS ITEM C
39 12 10 07 04 019 8